

Außerschulischer Lernort Orgel

Empirische Untersuchung eines Orgelführungsprojektes als Education-Angebot einer
Kirchengemeinde in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von
Steffen Mark Schwarz
aus Stuttgart

Augsburg
2020

1. Gutachter:

Prof. Dr. Martin D. Loritz

2. Gutachter:

Prof. Dr. Johannes Hoyer

Tag der mündlichen Prüfung:

08. Juli 2020

INHALTSVERZEICHNIS

Sonderzeichen & Abkürzungsverzeichnis	V
Abstract.....	VI
Danksagung	VIII
Vorwort.....	X
EINLEITUNG	1
I. THEORIE	14
I.1. DIE ORGELFÜHRUNG ALS MÖGLICHKEIT EINES GANZHEITLICHEN ERKENNTNISPROZESSES	14
I.2. FAKTOREN ERFOLGREICHEN LERNENS, EINORDNUNG UND ERLÄUTERUNG ZENTRALER KONSTRUKTE	19
I.3. DER AUßERSCHULISCHE LERNORT ALS FAKTOR.....	22
I.4. DIE ORGELFÜHRUNG ALS LEHR-LERN-PROZESS	25
I.4.1. VERSTÄNDNISVOLLES LERNEN UND VORWISSEN	27
I.4.2. MOTIVATIONALE PROZESSE	28
I.4.3. EMOTIONEN.....	31
I.5. BILDUNGSWIRKLICHKEIT VON MÄDCHEN, JUNGEN FRAUEN, JUNGEN UND JUNGEN MÄNNERN	32
I.6. KULTURELLE JUGENDBILDUNG	34
II. FORSCHUNGSPROJEKT UND ARBEITSPHASEN	36
II.1. KURZDARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTS	36
II.2. DER KOMPETENZBEGRIFF IN DER MUSIKPÄDAGOGIK.....	37
II.2.1. ERÖRTERUNG UND DEFINITION	38
II.2.2. CHANCEN	39
II.2.3. METHODISCHE HINWEISE (RISIKEN)	40
II.3. AUßERSCHULISCHER LERNORT (IN VERBINDUNG MIT DEM FACH MUSIK).....	41
II.3.1. DEFINITION.....	41
II.3.2. ABGRENZUNG DES BEGRIFFS DES AUßERSCHULISCHEN LERNORTS VON INNERSCHULISCHEN UNTERRICHTSFORMEN	44
II.3.3. MUSIKPÄDAGOGISCHE URSPRÜNGE DER EDUCATION-ARBEIT IM ANGELSÄCHSISCHEN SPRACHRAUM	47

II.3.4. QUELLENSITUATION	52
II.4. ENTWICKELND-KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK ALS THEORETISCHER RAHMEN	53
II.4.1. UNTERRICHTSKONZEPTION ZUR UNTERRICHTSEINHEIT ORGEL	54
II.4.2. SCHULE – UNTERRICHTSEINHEIT	54
II.4.3. ERFAHRUNGSPROZESSE IM SCHULISCHEN (MUSIK-)UNTERRICHT	57
II.4.4. ERFAHRUNGSPROZESSE AM AUßERSCHULISCHEN LERNORT KIRCHE (ORGEL).....	58
III. FORSCHUNGSFRAGEN	60
IV. METHODEN	61
IV.1. DATENERHEBUNG UND STICHPROBE	62
IV.2. DIE ORGEL-FÜHRUNG ALS UNABHÄNGIGE VARIABLE	63
IV.2.1. METHODISCHE VORANNAHMEN ZUM AUßERSCHULISCHEN LERNORT	63
IV.2.2. EMPIRISCHE ANNÄHERUNG I: UNTERRICHTSEINHEIT ORGEL IM MUSIKUNTERRICHT	64
IV.2.3. EMPIRISCHE ANNÄHERUNG II: DIE ORGEL-FÜHRUNG (INTERVENTION)	64
IV.3. INSTRUMENTE.....	66
IV.3.1. FELDNOTIZTAGEBUCH (LEHRER-DOKUMENTATION WÄHREND DER ORGEL-FÜHRUNG).....	66
IV.3.2. FRAGEBOGEN 1 (NW)	67
IV.3.3. FRAGEBOGEN 2 (INHALT UNTERRICHTSEINHEIT/ORGEL-FÜHRUNG).....	70
IV.3.4. LEISTUNGSMESSUNG DURCH HALBJAHRESNOTE UND KLAUSUR	71
IV.3.5. LEITFADENGESTÜTZTE EXPERTEN-INTERVIEWS MIT DEN LEHRKRÄFTEN DER SCHULEN	73
IV.4. FORSCHUNGSEBENEN UND FORSCHUNGSDYNAMIK (TRIANGULATION)	74
IV.4.1. OBJEKTIVITÄT – BLICKWINKEL – PLURALITÄT DER FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN	74
IV.4.2. VARIABILITÄT	76
IV.4.3. RELIABILITÄT – STATISTISCHE STREUUNG – AUSPRÄGUNG VON ZUFALLSVARIABLEN	76
IV.4.4. VALIDITÄT.....	77
IV.5. DATENAUSWERTUNG UND ANALYSE.....	78
V. ERGEBNISSE.....	80
V.1. QUANTITATIVE ERGEBNISSE	80
V.1.1. DESKRIPTIVE DATEN ALLER BEFRAGTEN	80
V.1.2. INFERENZSTATISTIK I EFFEKT ORGEL-FÜHRUNG AUF KLAUSURNOTE	93
V.1.3. INFERENZSTATISTIK II EFFEKT ORGEL-FÜHRUNG AUF LEISTUNGSZUWACHS	94
V.1.4. INFERENZSTATISTIK III EFFEKT MUSIKAFFINITÄT AUF LEISTUNGSZUWACHS (ORGEL-FÜHRUNG VOR KLAUSUR)	95

V.1.5. INFERENZSTATISTIK IV EFFEKT MUSIKAFFINITÄT AUF LEISTUNGSZUWACHS (ORGEL-FÜHRUNG NACH KLAUSUR).....	97
V.1.6. INFERENZSTATISTIK V VERGLEICH GESCHLECHTER	98
V.1.7. INFERENZSTATISTIK VI VERGLEICH SIGNIFIKANTER UNTERSCHIEDE BEIDER REALSCHULEN UND DIE BEDEUTUNG STÄDTISCHER VS. LÄNDLICHER RAUM.....	101
V.1.8. INFERENZSTATISTIK VII EINFLUSS MUSIKAFFINITÄT.....	103
V.1.9. INFERENZSTATISTIK VIII EINFLUSS DER BEGEISTERUNG FÜR MUSIKUNTERRICHT	108
V.2. QUALITATIVE ERGEBNISSE	110
V.2.1. VORGEHEN BEI DER DATENAUSWERTUNG	110
V.2.1.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials (Darstellung/Analyse der Entstehungssituation bzw. Charakteristika des Datenmaterials).....	112
V.2.1.2. Richtungsweisung der Datenanalyse und theoretische Differenzierung der Fragestellung	113
V.2.1.3. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Modells zum analytischen Ablauf.....	114
V.2.1.4. Zusammenfassende Strukturierung und Überblick	115
V.2.2. INDUKTIVE KATEGORIENBILDUNG	115
V.2.2.1. Auswertung und Überblick.....	125
V.2.2.2. Spontanreaktionen	125
V.2.2.3. Außerschulischer Lernort als besondere Chance.....	126
V.2.2.4. Gelingensbedingungen	127
VI. DISKUSSION QUANTITATIVER SOWIE QUALITATIVER DATEN UND TRIANGULATION	128
VI.1. ZENTRALE BEFUNDE IN ZUSAMMENSCHAU UND TRIANGULATION.....	129
VI.1.1. DESKRIPTIVE STATISTIK	129
VI.1.2. INFERENZSTATISTIK.....	132
VI.1.2.1. Die Orgel-Führung am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel) hat keine direkte Auswirkung auf die Klausurnote der Unterrichtseinheit, aber auf den generellen Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe.	132
VI.1.2.2. Die Orgel-Führung vor der Klausur fördert – unabhängig von Musikaffinität - zusätzlich den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler.	135
VI.1.2.3. Innerhalb der gesamten Evaluation der Schülerinnen und Schüler gibt es signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden.	138
VI.1.2.4. Zwischen den beiden Realschulen der Stichprobe sind signifikante Unterschiede zu verzeichnen, die sich mitunter von ihrer Ansiedlung im städtischen bzw. ländlichen Raum herleiten lassen.	141

VI.1.2.5. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen Musikaffinität und der Begeisterung für den schulischen Musikunterricht (Korrelationswert nach Pearson).....	143
VI.1.3. ZUSAMMENFASSUNG ZENTRALER ERGEBNISSE UND GRENZEN DER VORLIEGENDEN STUDIE.....	144
VI.2. GRENZEN DER STUDIE, SCHLUSSBETRACHTUNG, IMPLIKATION UND AUSBLICK.....	146
VI.3. FAZIT.....	152
VII. VERZEICHNISSE UND ANHÄNGE	153
VII.1. LITERATURVERZEICHNIS UND QUELLEN	153
VII.2. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	180
VII.3. ANHÄNGE	181

Sonderzeichen & Abkürzungsverzeichnis

Asteriskus Signifikanzgrad

* Signifikant (p -Wert zwischen 0,01 und 0,05)

** Hoch signifikant (p -Wert zwischen 0,001 und 0,01)

*** Höchst signifikant (p -Wert liegt unter 0,001)

EMP Elementare Musikpädagogik

HJ Halbjahresnote

ID Identitätschiffre

IGP Instrumental- und Gesangspädagogik

Interpretation von d nach Cohen (1988)

Kleiner Effekt ($d \geq \pm 0,2$)

Mittlerer Effekt ($d \geq \pm 0,5$)

Großer Effekt ($d \geq \pm 0,8$)

NW unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. psychometrischer
Untersuchungsverfahren

OF Orgelführung

RS Realschule

UE Unterrichtseinheit

Abstract

Die vorliegende Dissertationsschrift beschäftigt sich im Rahmen einer Interventionsstudie mit verschiedenen *Effekten* im Zusammenhang zwischen schulischem Musikunterricht und außerschulischem Lernen am Instrument Orgel. Dieser besondere musikalische Vermittlungsprozess in der Verbindung zwischen Unterrichtseinheit und Orgel-Führung nimmt den Weg von Erkenntnisgewinn sowie Faktoren von nachhaltigen Impulsen in Augenschein. Damit widmet sich die Arbeit dem Desiderat eines wirkungsvollen Education-Modells. Dabei gilt ein besonderes Interesse den motivationalen, kognitiven und emotionalen Prozessen der Probandinnen und Probanden innerhalb des Lehr-Lern-Settings. Hinzu kommen Fragen zur Bedeutung des jeweiligen Geschlechts und der Bedeutung kultureller Jugendbildung innerhalb unserer derzeitigen Gesellschaft.

Die zu erforschenden *Fragestellungen* zielen darauf ab, welchen Effekt eine Orgel-Führung auf die Klausurnote bzw. einen möglichen Leistungszuwachs innerhalb der Unterrichtseinheit hat und inwiefern sich die Probandinnen und Probanden hinsichtlich Musikaffinität, Geschlechterunterschied oder die Ansiedelung der Schulen im ländlichen oder städtischen Lebensraum in ihren Einschätzungen unterscheiden.

Das forschungsmethodische *Vorgehen* orientiert sich zunächst quantitativ an zwei Verlaufsschienen. Die Gesamtstichprobe ($N=169$) wurde in zwei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe erhielt ihre Orgel-Führung vor der Klausur im Rahmen der schulischen Unterrichtseinheit ($N=102$), die andere im Anschluss an diese Klausur ($N=67$). Als Vor-Testleistung diente die Bezugsnote im Fach Musik. Die quantitative Untersuchung fand über eine Evaluation der Probandinnen und Probanden der Stichprobe mittels zweier Fragebögen statt. Hinzu kamen qualitative Experten-Interviews mit den begleitenden Lehrkräften. Im Nachgang wurden die Ergebnisse beider Untersuchungsverfahren in Form eines Triangulationsverfahrens zusammengeführt.

Als *These* wird angenommen, dass musikalische Inhalte grundsätzlich vermittelbar sind und eine Aussage über den Verlauf individueller Wahrnehmungsprozesse getroffen werden kann.

Dabei hat sich in den *Ergebnissen* gezeigt, dass sich außerschulisches Lernen in seiner Verbindung mit der dazugehörigen schulischen UE sowohl bei leistungsstarken als auch bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auf den Leistungszuwachs auswirkt. Der Lernort Kirche am Instrument Orgel bietet somit ergänzend besondere Lernchancen und zeigt neue Erfahrungen sowie methodischen Wechsel als Lernvorteil und somit als förderlich auf.

Keywords | Außerschulischer Lernort; Instrumentalpädagogik; Kooperation; Leistung; Motivation; Musikpädagogik; Orgel; Resonanz; Vermittlung.

Danksagung

Eine Vielzahl an Personen hat sich auf ganz unterschiedliche Weise in dieses Forschungsprojekt eingebracht, ohne deren stetige Begleitung und Förderung es nicht möglich gewesen wäre, es konsequent zu Ende zu denken und umzusetzen. All diesen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern bin ich von Herzen dankbar.

Dabei gilt mein besonderer Dank allen voran den Betreuern dieser Dissertation, Prof. Dr. Martin D. Loritz und Prof. Dr. Johannes Hoyer vom Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg, die mir innerhalb dieser komplexen Fragestellungen neben den Kolleginnen und Kollegen des Doktorandenkolloquiums immer wieder ausgezeichnete und inspirierende Gesprächspartner waren und als Erst- und Zweitgutachter dieser Arbeit tätig geworden sind. Außerdem danke ich PD Dr. habil. Marcus Syring vom Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Schulpädagogik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät) der Eberhard Karls Universität Tübingen für reichhaltigen inhaltlichen wie methodischen Austausch. Dabei waren mir seine Expertise, seine forschungsmethodischen Anregungen und im Besonderen seine Unterstützung in statistischen Fragen eine immense Bereicherung. Zusätzlich danke ich ihm für seinen kontinuierlichen Einsatz beim konstruktiven Gegenlesen von Tagungsbeiträgen und Publikationen.

Im Blick auf die kollegiale und zuverlässige Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und Lehrkräften der an der Studie beteiligten Realschulen danke ich im Besonderen für deren Offenheit, konstruktiven Gesprächsaustausch sowie organisatorische und logistische Zuverlässigkeit in der Umsetzung des Forschungsprojektes. Alle haben sich mit Mut und großer Lust an diesen Vermittlungs- und Unterrichtsversuch gewagt und sich überdies in Tests schriftlich und in persönlichen Interviews zur Thematik geäußert. Hier seien zudem auch maßgeblich die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler als Probanden genannt, ohne deren Mitwirkung und Äußerungen ein solcher Forschungsansatz gar nicht zu realisieren gewesen wäre.

Die Motivation zu dieser Dissertation entspringt ursprünglich meinem praktischen Tätigkeitsfeld als Kantor, Organist und Musikpädagoge. Besonders danke ich an dieser Stelle für zentrale Impulse Prof. Dr. Eckart Altenmüller vom Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Zudem danke ich für den jahrelangen Austausch und fachlichen Diskurs im Forschungsfeld der Orgel Prof. Bine Katrine Bryndorf (The Royal Danish Academy of Music Copenhagen) und KMD Prof. Dr. h. c. Christoph Bossert (Hochschule für Musik Würzburg). Im Blick auf Aspekte der Musikvermittlung im Orchesterbereich war mir mein langjähriger Kammermusikpartner Hanno Dönneweg, Solo-Fagottist im SWR Symphonieorchester, ein qualifizierter, inspirierender und damit ebenso wichtiger Gesprächspartner. Mittlerweile ist ein regelrechter wissenschaftlicher Sozialisationsprozess entstanden, der eine Vielzahl an weiteren Gedankenblüten treiben lässt, die bei weitem nicht alle in dieses Forschungsprojekt mit einfließen konnten. Dabei danke ich insbesondere allen weiteren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, die diesen Forschungsprozess bis hierher begleitet haben und mit ihren Gedanken und Anregungen den weiteren Forschungsfaden nicht haben abreißen lassen. Für regen interdisziplinären Austausch möchte ich dabei an dieser Stelle im Besonderen die Rektorin der Hochschule Albstadt-Sigmaringen, Dr. Ingeborg Mühldorfer, nennen.

Für das kritische Lektorat und Korrekturlesen sowie die IT-Betreuung der vorliegenden Arbeit gilt mein Dank Lorenz Kohl und Martin Franzki.

Letztendliche Voraussetzung für die Umsetzung eines solch langen Arbeitsprozesses waren und sind meine Eltern, meine Familie sowie mein Kollegen- und Freundeskreis, die allesamt mit ihrem kontinuierlich motivierenden Interesse ihren Beitrag dazu geleistet haben, Gedankenwelten zu fördern, zu entwickeln und Visionen entstehen zu lassen.

Vorwort

Der theoretische Physiker Albert Einstein war nicht nur ein herausragender Naturwissenschaftler, sondern zudem auch ein hervorragender Spieler der Violine. Im Radius musikvermittelnder Aspekte und dezidiert bezogen auf Johann Sebastian Bachs Lebenswerk und seine Musik sagte er einmal: »Hören, spielen, lieben, verehren und – das Maul halten!« (vgl. von Kittlitz, 2018, <https://www.zeit.de/2018/14/johann-sebastian-bach-musik-empfindungen/seite-2>, Zugriffsdatum 02. August 2018). Als Menschen erleben wir: Musik ist in der Welt, um gehört und empfunden zu werden. Aber inwiefern sollten wir auch über sie reden? In einer Zeit der Resonanzgefährdung (vgl. Rosa, 2016, S. 13-36, S. 472-500) durch Rationalisierung und Bürokratie in Erscheinung einer »entzauberten Welt« in einem »stahlharten Gehäuse« (vgl. Schluchter, 2009), wirkt es, dass die Bedeutung eines Mehrwerts an Resonanz zusätzlich an Bedeutung gewinnt.

Ein etymologischer Exkurs an dieser Stelle untermauert dies folgendermaßen: Das Wort Person, der Mensch im Allgemeinen also, lässt sich unter anderem von *per sonare* aus dem Lateinischen ableiten und ist dabei etymologisch eng mit dem Wort Resonanz verwandt. *Per sonare* bedeutet *durchtönen* in dialektischer Beziehung zu *re sonare*, was *widerhallen* bzw. *widertönen* bedeutet. Klang respektive ein Ton liefert das Initial dazu. Im Lateinischen steht das Wort *tonus* für Spannung, und sogar im Wort Gesundheit steckt *Sound* in der Übersetzung: Stark, klangvoll, resonant (vgl. www.dwds.de - Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, Zugriffsdatum: 17. Juni 2018; Stowasser, 2016, S. 648, S. 696). Ist es vor diesem Hintergrund möglich über Musik zu sprechen? Auf welche Weise kann Musik durch Sprache vermittelt werden? Ist Sprache ohnehin Teil von Musik? Lässt sich Klang in Sprache fassen oder entzieht er sich auf bestimmte Weise ohnehin jeder Form von sprachlicher Greifbarkeit? Der nachfolgende Forschungsansatz versucht sich Antworten zu diesen Fragen zu nähern, in dem er das Sprechen über Musik im schulischen Unterricht einem außerschulischen Lehr-Lern-Setting, bei dem direkte Erfahrungen mit dem Lerngegenstand gemacht werden können, gegenüberstellt und komplementär miteinander verbindet.

Einleitung

Relevanz des Themas

Im Rahmen der folgenden Untersuchung richtet sich der Fokus auf die Beziehungsqualität zu Vermittlungsgegenstand und Vermittlungsinhalt, entlang der später in Kapitel III dargestellten Forschungsfragen, wie es sich bei Hartmut Rosa (2016) folgendermaßen zeigt:

»Die Beziehungsqualität unserer Weltbeziehung wird also stets dadurch gestiftet, dass wir etwas begehren (Subjekt-Pol), was uns als attraktiv erscheint (Welt-Pol), oder etwas fürchten (Subjekt-Pol), was uns als repulsiv begegnet (Welt-Pol), und in der jeweiligen Bestimmung von Attraktion und Repulsion formen und bilden sich auch jeweils die Konturen des Subjekts und der Welt [...].« (Rosa, 2016, S. 189)

Es erscheint also als relevant, einem Lerngegenstand aus extrinsischer Perspektive heraus ein intrinsisches Interesse gegenüber zu entwickeln und damit in eine resonierende Beziehung einzutreten. Rosa deutet dies exemplarisch so:

»Mit Hilfe der Spiegelneuronen- und Empathieforschung und der (wenn auch oft nur metaphorisch) an sie anschließenden Theorien lässt sich weitgehend plausibel begründen, dass Menschen Wesen sind, die als Resonanzkörper zu fungieren vermögen, ja mehr noch, dass sie ihre sensomotorischen und sprachlichen, ihre kognitiven und moralischen Qualitäten dadurch entwickeln, dass sie auf Anstöße und ‚Anrufungen‘ aus der Welt antwortend reagieren.« (Rosa, 2016, S. 269)

Dieser Aspekt erweckt – ein Stück weit entgegen der Aussage Albert Einsteins – eine Ahnung davon, dass es wichtig und sogar sinnvoll ist, Musik nicht nur zu hören und zu erleben, sondern auch über sie zu sprechen (vgl. Pauen, 2001; Rademacher, 2015, S. 8-22, S. 23-38, S. 39-55; Rüdiger, 2014, S. 7-18) und ihr vermittelnd Brücken in die verschiedenen gesellschaftlichen Generationen und Schichten zu bauen. Auch Vermittlung im Bereich Kirchenmusik und Orgel kann entlang der mittlerweile bestehenden Angebote ein wichtiger außerschulischer Lernbereich innerhalb dieses speziellen Feldes sein und eine solche Brücke sein.¹

¹ Studie von Peter Mall: Mall, Peter. (2016). Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit. Augsburg: Wißner. <https://petermall.de/>

Erscheint es nach Einstein und Rosa (siehe Vorwort) nun also relevant Musik zu vermitteln oder spricht sie als Zeitkunst aus sich selbst heraus verständlich und gut nachvollziehbar? Dieser Frage geht die vorliegende Studie im Zusammenhang zwischen schulischem Lernen im Fach Musik (Tasteninstrumente/Orgel) in Klasse 8 der Realschule und außerschulischem Lernort Kirche/Orgel nach. Die forschungsleitenden Fragen der Untersuchung werden später in eine Hypothese überführt, die dann empirisch überprüft werden kann (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 16, S. 42-52; Döring & Bortz, 2016, S. 31-79).

Aufschlüsselung des Themenspektrums

Entlang des lateinischen Begriffs *desideratum* in der Übersetzung *Erwünschtes* nimmt die vorliegende Studie unmittelbar Bezug auf sogenannte Education-Angebote für Schulen im Musikvermittlungsbereich, die längst nicht mehr nur im Zusammenhang mit großen Orchesterapparaten platziert werden (siehe Fußnote 1). Bei durchaus gut vorbereiteten Konzeptionen finden dort Evaluationen in der Regel vordergründig unter PR-Gesichtspunkten² (vgl. Rüdiger, 2014) statt. Das bedeutet, häufig kommen nicht unmittelbar die erstrebenswerten inhaltlichen Zusammenhänge, beispielsweise zwischen einer Unterrichtseinheit in der Schule und einem Projektangebot der Education-Arbeit, in den Blick, um im Nachgang konstruktiv-zielorientiert besprochen und ausgewertet zu werden, sondern bleiben zuweilen innerhalb des Kontextes unverbunden nebeneinander stehen.

Das Forschungsprojekt setzt deshalb genau an dieser Stelle an: Untersucht werden innerhalb dieses breiten und vieldimensionalen Spektrums anhand der Unterrichtseinheit Orgel im schulischen Musikunterricht unter Kooperationsaspekten der Musikvermittlung die unmittelbar zusammenhängenden Faktoren am außerschulischen Lernort Kirche bzw. direkt am Instrument Orgel. Die Untersuchung bewegt sich zwischen der schulischen Unterrichtseinheit (nachfolgend als UE bezeichnet) und dem außerschulischen Setting der

<https://petermall.de/schule-und-orchester-kooperative-musikvermittlung>
Gruhn, Wilfried & Rübke, Peter (Hrsg.). Musik lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern: Helbling Verlag. 2018.

Darüber hinaus Orgel-Angebote im Bereich Musikvermittlung (zum Teil erst seit 2019)

<https://www.orgelstadt-hamburg.de/>

<https://www.borgentreich.de/Rathaus-Politik/Stadtinfo/Orgelstadt-Borgentreich>

<https://www.innsbruck.gv.at/page.cfm?vpath=bildung--kultur/kulturprojekte/orgelstadt-innsbruck>

<http://orgelklubben.dk/>

² <https://www.nmz.de/kiz/nachrichten/neue-studie-qualitaeten-in-der-musikvermittlung-und-konzertpaedagogik>

<http://www.kunstdermittlung.at/>

Orgelführung (nachfolgend als OF bezeichnet) und stellt somit das Zusammenspiel und den Perspektivwechsel zwischen polaren Ansätzen dar, wie man dies beispielsweise aus instrumentalpädagogischen Reflektionen und Forschungsüberlegungen kennt (vgl. Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 168 ff.).

»Die Instrumentalpädagogik hat primär das Lernen und Lehren des Musizierens am Instrument zum Gegenstand und muss hierbei stets zwischen Mensch, Musik und Instrument vermitteln. Es müssen sowohl spieltechnische (äußere) und künstlerische (innere) Aspekte ausbalanciert werden. [...] Wenn Technik und Gefühl, Arbeit und Spaß, Lernen und Spielen als Gegensätze vermittelt werden – sind [...] demotivierende Entwicklungen die Folge.« (Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 168)

Über der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage stehen Überlegungen zur zusätzlichen Förderung und Optimierung kreativer Potenziale bei Schülerinnen und Schülern im musischen Fächerkanon und dazu, diese auf messbarer Ebene darstellbar zu machen. Im Unterrichtsversuch der nachfolgenden Studie sollen sowohl ein ganzheitlicher Zugang als auch Methodenvielfalt herausgestellte Rollen spielen. Gerade im musikalischen Kontext beeinflussen externe Faktoren wie Frequenz unsere Emotionen auf einer übergeordneten Resonanzebene, die der Soziologe Hartmut Rosa exemplarisch als Aneignung und Erfahrung der Welt bezeichnet (vgl. Rosa, 2016, S. 19 ff.). Bei vorliegender Untersuchung handelt es sich um fachspezifische Forschung im Bereich Orgel, um in der Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen einen praktisch sinnvollen Zugang zu diesem komplexen Themenspektrum zu gewinnen. In gewisser Weise bewegt sich diese Untersuchung im Blick auf das methodische Design auf einem das Instrument Orgel umkreisenden Pionierfeld und soll – bei allen multifaktoriell beeinflussten Daten – einen exemplarischen Einblick und Beitrag zur qualitativen Entwicklung der schulischen und instrumentalen Musikpädagogik leisten. Im Blick auf das Instrument Orgel eröffnet sich im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt ein *erwünschtes (Desiderat)* vieldimensionales Themenspektrum und damit initiale Überlegungen für zukünftige Forschungsüberlegungen, die das Themenfeld dieser Arbeit erweitern.

Der breite Umfang an Musikvermittlungsangeboten³ erscheint im Blick auf ihre Auswirkungen unter Aspekten messbarer Parameter intersubjektiv nur bedingt fassbar. Wie es

³ <http://www.auftakte.de/2015/05/musikvermittlung-zwischen-gut-gemeint-und-gut-gemacht/>
<https://musikland-niedersachsen.de/volumes/site/Musikvermittlung/Qualitaet-von-Musikvermittlung.pdf>

die vorliegende Studie in ihrem Ansatz darstellt, können über Evaluationen zumindest ansatzweise sowohl unter quantitativen wie auch qualitativen Gesichtspunkten subjektive Einschätzungen über eine Wirkung einzelner Projekte dargestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Erhebung und Auswertung der Daten sich immer an den relativen Gemeinsamkeiten der Probandinnen und Probanden orientieren. Ihre unterschiedlichen Dispositionen werden in den Ergebnissen immer lediglich relative Gemeinsamkeiten aufzeigen. Spannend erscheint es, den Fokus der Untersuchung darauf zu richten, was letztendlich die Bedingungen dafür sind, dass ein Vermittlungsprojekt zu Wissenszuwachs führt, oder im Gegensatz dazu führt, dass kein weiteres Interesse erweckt wird. Individualität und Disposition der Probandinnen und Probanden der Stichprobe mit ihrer sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit lassen sich dabei in den Kontext der ästhetischen Bildung (vgl. Dietrich, Krininger & Schubert, 2012; Liebau & Zirfas, 2008) bzw. kulturellen (vgl. Fuchs, 2008a; Bockhorst, 2011) oder der Kulturvermittlung (vgl. Mandel, 2004) einreihen. Gerade Vermittlungsangebote im musikalischen Kontext ermöglichen Erfahrungsebenen innerhalb eines Lehr-Lern-Settings, das sich auch in einer sinnlichen Weise transportiert und den kognitiven Rahmen eines klassischen Unterrichtskontextes sprengt. An diesem außerschulischen Lernort können abstrakte Zusammenhänge aufgeschlüsselt und bestenfalls von einer unkörperlichen auf eine mit sämtlichen Sinnen erfahrbare Ebene – in einer Beziehung zwischen Innen und Außen – gebracht werden (vgl. Forge & Gembris, 2012, S. 48-106; Graba, 2013, S. 43-59; Kleinschmidt, 2018; Naacke, 2011, S. 31-41, S. 64-86; Svensson, 2016).

Im Sinne einer inhaltlichen Übertragung geben aus der Musik- respektive der Instrumentalpädagogik (vgl. Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018, S. 385 ff., S. 411 ff.) dazu Ulrich Mahlert (2016, S. 168), Silke Kruse-Weber sowie Wolfgang Lessing folgende Impulse:

»Die Instrumentalpädagogik hat primär das Lernen und Lehren des Musizierens am Instrument zum Gegenstand und muss hierbei stets zwischen Mensch, Musik und Instrument vermitteln.« (Mahlert, 1997, zitiert nach Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 168)

»Es müssen sowohl spieltechnische (äußere) und künstlerische (innere) Aspekte ausbalanciert werden.« (Kruse-Weber, 2005, zitiert nach Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 168)

»In der Praxis sind die Perspektiven wie zum Beispiel ‚Leib versus Seele‘ zwei gegenüberliegende Pole derselben Sache, untrennbar zu einer Einheit verbunden und einander bedingend.« (Lessing, 2014, zitiert nach Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 169)

Auch im Kontext der vorliegenden Studie treffen schulischer Musikunterricht (Theorie) auf eine außerschulische Lernerfahrung (Praxis). In einem lernpsychologisch-konstruktivistischen Sinne merkt Peter Röbbke (2016, S. 45-64) im Kontext eines Innen und Außen von Erfahrbarkeit innerhalb der Instrumentalpädagogik im Gegenüber zur bereits angeführten »entzauberten Welt« nach Max Weber (vgl. Schluchter, 2009) an:

»Hingabe, Geschehen, absolute Gegenwart, Unverfügbarkeit und Nicht-Planbarkeit, Unfassbarkeit und Unaussprechlichkeit, Entrückung – diese Kategorien tauchen auf, wenn man sich auf das Glück in der Instrumentalpädagogik einlässt, auf das Geschenk des plötzlichen Glücks und die Intensität, Plötzlichkeit, Unbegreiflichkeit, Verzauberung, die von ihm ausgeht und das Sprechen schwer macht.« (Röbbke, 2016, zitiert nach Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 174)

Die oben genannten Zitate aus der Musik- bzw. Instrumentalpädagogik unterstreichen die Bedeutung außerschulischen Lernens in der Interaktion zwischen schulischer UE und außerschulischer OF, wo von innen (aus den Schülerinnen und Schülern) heraus geschöpft und ein Glück nach außen getragen werden soll, Lerninhalte auch im spielerischen Sinne in Spiritualität und Leiblichkeit zu erfahren. Im Blick auf die vorliegende Studie lassen sich diese Aspekte auf den lehr-lern-psychologischen Bereich übertragen, wenn nach beispielsweise nach Motivation und Emotion gefragt wird.

Operationalisierung der Forschungsfrage sowie Struktur bzw. methodisches Vorgehen und Limitationen im Überblick

In seiner Breite zeigt der vorherige Abschnitt, dass an der Schnittstelle zwischen schulischem und außerschulischem Lernen im musikpädagogischen Kontext scheinbar Potential für kognitive, motivationale und emotionale Entwicklungen liegt. Die in Kapitel II.3.3. und II.3.4. folgende Darstellung des Forschungsstands zeigt jedoch die Lücke (vgl. Kapitel I), das Desiderat auf, das letztlich zur Frage nach den Methoden zur Ergründung folgender

übergeordneter Forschungsfragen (vgl. Kapitel III) führt. Gezeigt werden sollen 1) kognitive, 2) motivationale und 3) emotionale Faktoren in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort Kirche bzw. Orgel.

Interessant ist dabei: 1) Welchen Effekt hat die OF auf die abschließende Klausur der UE? 2) Inwiefern wirkt sich der Faktor Musikaffinität auf den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit OF vor bzw. nach der Klausur aus? Und: 3) Prägt sich ein Effekt aus auf den Geschlechterunterschied bzw. den Vergleich der Testschulen im städtischen und im ländlichen Raum? Außerdem soll der Einfluss von Musikaffinität bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Stichprobe sowie eine grundsätzlich vorhandene Begeisterung für (schulischen) Musikunterricht als (positiv einzuschätzende) Voraussetzung in den Blick genommen werden. Die Operationalisierung der Forschungsfrage erfolgt über eine Interventionsstudie, ein Treatment erfolgt im Vergleich mit einer Gruppe, die diese Intervention nicht erhalten hat (Quasi-Experiment, Quasi-Experimentelle-Kontrollgruppe, Wartekontrollgruppe, die an dieser Stelle einen expliziten Pretest ersetzen sollen, vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 193-205; Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 169 ff.). Klassischerweise ist es so, dass beim Pre-Post-Test-Design sowohl der Pre- als auch der Post-Test das Gleiche messen müssen. Deswegen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, den Pre- und Post-Test zu gestalten. Da aus Gründen der ökologischen Validität der Post-Test als Klausur stattfand, war es nicht möglich, als Pre-Test die gleichen Aufgabenstellungen zu verwenden. Die Lehrkräfte, die an der Studie teilnahmen, planten die entsprechende UE Tasteninstrumente/Orgel im schulischen Musikunterricht gemeinsam und hielten sie auch in exakter Absprache miteinander in ihren jeweiligen Klassen ab. Der anschließende Test besteht an dieser Stelle in der die UE abschließenden Klausur. Die Intervention ist eine OF, die entlang ihrer klar festgelegten Struktur immer gleich und zur selben Uhrzeit vormittags abgehalten wird. In zwei Tranchen erhalten die Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer UE in der Schule die OF vor bzw. nach der abschließenden Klausur. Parallel zum Verlauf der OF führen die begleitenden Lehrkräfte ein Feldnotiztagebuch, um signifikante Auffälligkeiten im Verlauf zu dokumentieren. In einer noch am außerschulischen Lernort unmittelbar anschließenden Evaluation werden Emotions- und Motivationsfaktoren abgefragt. Später werden innerhalb des schulischen Musikunterrichts Eindrücke und Kenntnisse in Verbindung mit der schulischen UE abgefragt. Als Verbindung beider Ebenen dienen qualitative Experten-Interviews mit den Lehrkräften zum Verlauf der UE in unmittelbarer Verbindung mit der Intervention OF. Die erhobenen Daten werden in der quantitativen Untersuchung unter

deskriptiven und inferenzstatistischen Gesichtspunkten ausgewertet, in der qualitativen Untersuchung werden die Experten-Interviews nach Mayring (2010, S. 50-114, S. 123-129) ausgewertet und ab Kapitel IV.5. beide Ebenen mit dem Verfahren der Triangulation (vgl. Flick, 2011, S. 27-50) miteinander verbunden und analysiert. Dabei wird aus statistischer Sicht auch der Korrelationswert nach Pearson⁴ in den Blick genommen.

Voraussetzung für die Untersuchung sind Vorgespräche zwischen der Forschungsleitung und den Schulleitungen sowie den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der Test-Schulen zur genauen Planung und Durchführung des Projekts im Zusammenhang mit der schulischen UE Orgel. Wie bereits oben erwähnt, begleitet parallel zur UE auf zwei Verlaufsschienen ein OF-Angebot die zu vermittelnden Inhalte. Eine Schiene im Verlauf findet dabei vor der abschließenden Klausur im schulischen Kontext statt, die andere danach. UE und OF sind unter Berücksichtigung sozialer sowie psychometrischer Artefakte insofern vergleichbar, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Absprache mit der Forschungsleitung die Stundenzahl und ihre Inhalte vorab jeweils genau festgelegt haben. Ebenso findet die OF zu immer gleichen Bedingungen am selben außerschulischen Lernort respektive am selben Orgelinstrument und, wie bereits dargestellt, vormittags zur selben Uhrzeit statt und wird von den begleitenden Lehrkräften entlang einer Verlaufsskizze gegengeprüft und protokolliert. Im Zusammenhang mit der OF werden über zwei Evaluationsbögen außerschulische Testergebnisse aus den Bereichen Emotion und Motivation sowie dem subjektiven Kompetenzgefühl der Schülerinnen und Schüler erhoben, die sich später quantitativ gemeinsam mit der Note der abschließenden Klausur der UE im Verlauf der jeweiligen Durchführungstranche auf musikalisches Vorwissen aus dem schulischen Kontext beziehen lassen. Exemplarisch vergleichbare Studien verwenden ergänzend ebenfalls Bezüge auf Noten in den Kernfächern (Deutsch & Mathematik) und nehmen kontextuelle Interpretationen vor (vgl. Fortmüller & Konczer, 2008; Lohrmann, 2008, S. 117). Deshalb erscheinen die beiden Untersuchungsaspekte Leistung (Leistungszuwachs) und Motivation (vgl. Kap. I.2., I.3., I.4.) hier besonders interessant, auch wenn darüber hinaus Untersuchungsdimensionen wie Offenohrigkeit (vgl. Louven, 2014, S. 45-58; von Georgi & Frieler, 2014, S. 59-86), Veränderung der Musikpräferenz, bestimmte musikalische Kompetenzen, musikalisches Erleben oder ästhetische Erfahrungen zusätzlich spannend wären und beispielsweise in einem

⁴ Von Karl Pearson stammt die formal-mathematische Begründung des Korrelationskoeffizienten, vgl. dazu Franka Miriam Brückler: Geschichte der Mathematik kompakt. Das Wichtigste aus Analysis, Wahrscheinlichkeitstheorie, angewandter Mathematik, Topologie und Mengenlehre. Springer-Verlag, 2017, S. 116.

nächsten Forschungsansatz verfolgt werden könnten. Methodisch wird dies zum entsprechenden Zeitpunkt der Arbeit detailliert dargestellt und auch kritisch diskutiert. Aus subjektiver Sicht des ausführenden Lehrpersonals rückt deren Sichtweise über qualitative Experten-Interviews in den Fokus, die schlussendlich mittels Triangulation (vgl. Flick, 2011, S. 27-96) zusammengeführt werden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden zum außerschulischen Lernort Orgel im Rahmen eines Orgelführungsprojektes als Education-Angebot, in Kooperation zwischen Kirchengemeinde und allgemeinbildenden Schulen, empirische Daten erhoben und untersucht. Die Befunde können bei aller Aussagekraft letztlich aus den folgenden Gründen nur einen begrenzten Forschungsausschnitt abbilden. Im Blick auf Limitationen sind folgende Punkte maßgeblich:

- Die Aussagen der Studie im Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe beschränken sich auf Schülerinnen und Schüler der Realschulklasse 8 und das damit verbundene Curriculum derselben Klassenstufe im Fach Musik.
- Unter Beteiligung von Probandinnen und Probanden anderer allgemeinbildender Schulen bzw. Klassenstufen könnten andere Einflüsse eine Rolle spielen, und damit verbunden wären möglicherweise rückschließend andere Ergebnisse.
- In der Tiefe kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht weitreichend dargestellt werden, worauf die Effekte im Zusammenhang mit außerschulischem Lernen genau zurückzuführen sind. Inwiefern spielen also die Besonderheit des speziellen Ortes (Orgel im Kirchenraum), das entsprechende Orgel-Instrument vor Ort, das individuelle musikalische Erleben einzelner Probandinnen und Probanden, entsprechend gewählte didaktische Methoden oder die OF durchführende Person eine bestimmte Rolle? Auch regional könnten sich möglicherweise Unterschiede zeigen.

Limitierend sei zudem angemerkt, dass das gewählte Design der Studie sich theoretisch und forschungsmethodisch begründen lässt, im Rückschluss jedoch mit den getroffenen methodischen Entscheidungen auch Alternativen verworfen wurden, z.B. die Nutzung eines expliziten Pre- und Post-Tests sowie die Nutzung etablierter, dafür jedoch nicht genau passender Skalen und Fragebögen. All dies wirkt sich limitierend auf die Aussagekraft der Ergebnisse aus und wird vor diesem Hintergrund auch im Methodenteil sowie am Ende der Studie (vgl. Kapitel IV und Kapitel VI) diskutiert.

Ziele der Forschung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat die vorliegende Arbeit folgende Ziele:

- Die anfangs im Vordergrund stehende Konzeption, Durchführung und Dokumentation der exemplarischen Vermittlungskonzeptionen einer UE, ihrer Durchführung im Zusammenhang mit der OF am außerschulischen Lernort Kirche/Orgel sowie der Dokumentation und ausführlichen Abfrage quantitativer und qualitativer Daten stehen einem Entwicklungsprozess gegenüber. *Dabei sind Aussagen über Faktoren von Zusammenhängen zwischen UE und außerschulischem Lernort am Beispiel der UE Musik (Tasteninstrumente: Orgel) von besonderer Bedeutung und das Ziel. Die Verankerung von UE und außerschulischem Lernort findet auf unterrichtlicher und curricularer Ebene sowie im besonderen Blick auf psychometrische Gütekriterien der unterschiedlichen Vermittlungssettings statt.*
- Die statistische Analyse der quantitativen Daten und der qualitativen Datenerhebung in einem Feldnotiztagebuch und in Leitfadeninterviews bewegen sich eng entlang der gestellten Forschungsfragen. *Hierbei ist das Ziel, psychometrisch hochwertige und verwendbare Ergebnisse zu erhalten, die weiterführende und möglicherweise richtungsjustierende Impulse innerhalb der Musik- bzw. Orgelpädagogik zulassen. Dabei steht eine differenzierte Darstellung der unterschiedlichen Dimensionen, Facetten und Visionen des theoretischen Rahmens und seiner praktischen Bezüge unter einem besonderen Fokus.*
- In Verbindung psychometrischer Qualität stehen Fragen zur Absicherung der dargestellten Vermittlungsprozesse zur Überlegung. Dabei spielen im Besonderen strukturelle und inhaltliche Gütekriterien der Zusammenhänge (Bezüge) von UE und außerschulischem Lernort eine vordergründige Rolle. *Anvisiertes Ziel dabei sind die Systematisierung signifikanter Befunde sowie die Reflektion von Übertragungswegen auf weiterführende evidenzbasierte Arbeits- und Forschungsprozesse in der Musikpädagogik.*

Aktueller Forschungsstand und Einbettung der Forschungsfrage in das bisherige Wissensgefüge

Vorliegende Studie nähert sich systematisch einem pädagogisch-didaktisch nicht verfügbaren Kern an. Röbbke beschreibt den Arbeitskern musikpädagogischer Erfahrung (auch für den Kontext außerschulischer Erfahrung gültig) wie folgt:

»[...] das Eintreten dieses „Anderen“ eher als plötzlich eintretendes Ereignis, als etwas das den Gang der Dinge ändern kann, Hingabe und Bereitschaft für das Unerwartete verlangt, ein Lauern auf jene Momente nahelegt, in denen Musik wirklich erfahren werden kann.« (vgl. Röbbke, 2016, zitiert nach Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 174)

Eine schrumpfende Form des Horizonts innerhalb von Bildungsdiskussionen in ihrer Beschränkung auf die Felder der Sprache, der Logik und mathematischer Kompetenzen lässt eine zunehmende Verengung der Blickwinkel befürchten, die somatisch-körperliche, also a-begriffliche und a-logische Fähigkeiten von Erkenntnisoptionen extrem vernachlässigen oder gar ganz außer Acht lassen (vgl. Ammon, 1995; Weber, 2012). Dabei sind gerade diese Herangehensweisen für kreative Prozesse enorm förderlich und sollen in der Untersuchung mit der dargestellten Herangehensweise der Methoden unter somatischen, affektiven, emotionalen sowie kognitiven Ursprüngen betrachtet werden. Gerade im Feld des außerschulischen Lernorts existieren viele Desiderate, die mit deduktiven Prozessen in Zusammenhang stehen. In Fachbeiträgen⁵ werden unter anderem häufig didaktische Skizzen außerschulischen Lernens dargestellt, die musikalische Lehr-Lern-Prozesse in diesem Kontext flexibler gestalten als innerhalb der schulischen Methoden, sie durchaus positiv beeinflussen und ihre Signifikanz in den Vordergrund stellen. Es bestehen an dieser Stelle zumindest im Kontext musikalischen Lernens kaum Kenntnisse über die ablaufenden Vorgänge (vgl. Bullner, 2013, S. 10-28, S. 29-37, S. 64-71; Schuster, 2017) im Rahmen der Beiträge zum (musikalischen) außerschulischen Lernort. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass lernerbezogene Indikatoren am außerschulischen Lernort die Basis eines lernwirksamen Unterrichts darstellen (vgl. Lipowsky, 2015, S. 69-115) bzw. befördern.

⁵ »Schulpädagogik heute« beschäftigt sich in ihrem 6. Jahrgang in u. a. in Heft 11/2015 umfangreich mit dem Thema der außerschulischen Lernorte.

Überblick des Themenbereichs (Studien) und Forschungsdesiderat

Beim Betrachten von Beiträgen⁶ zum außerschulischen Lernen zeigt sich weiterer Untersuchungsbedarf zu effektiven Hintergründen außerschulischer Lernorte (vgl. Ansohn, 2016, S. 6-11). Das Spektrum der (wissenschaftlichen) Aufbereitung von Musikvermittlungsthemen im Allgemeinen sowie im Bereich Orgel als außerschulischer Lernort Kirche⁷ bzw. Orgel⁸ im Besonderen, bildet sich hier zumindest geringfügig ab. Das zeigen beispielsweise die Durchführungen und Darstellungen im Rahmen von Tagungen wie: »Europäische Mozart Wege zur Vermittlung von Musik«, Salzburg 2011⁹; »For Adults only – Musikvermittlung für Erwachsene, Berlin 2011¹⁰; »Vermittlungskunst. Tagung zur Qualität und Evaluation von pädagogischen Initiativen in Neuer Musik«, Saarbrücken 2011¹¹; »Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation«, Zürich 2012¹²; »Musikvermittlung wozu?«, Düsseldorf 2013; »Kulturen. Vermitteln. Musik«, Linz 2013¹³; »Konzertpädagogik«, Trossingen 2014¹⁴). Dasselbe gilt für Beiträge in Publikationen bei Allwardt, 2010, S. 283-288; Arenhövel, 2012, S. 185-242; Dartsch, 2012; Eberhard & Kraemer, 2013; Hüttmann, 2009, 2014; Kertz-Wetzel, 2007, S.44-48; Kraemer, 2013; Mandel, 2008, S. 9-74 und inzwischen an diversen deutschen Musikhochschulen und Universitäten akkreditierten Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Kapitel II.3.4.) zu diesem Fachbereich. Blickt man auf Venus (1969, S. 9-24), so haben Überlegungen im Blick auf sinnvolle und nachhaltige Vermittlungsmöglichkeiten künstlerisch-musikalischer Konzepte in der Rückschau, u. a. im Zusammenhang mit angelsächsischen Education-Modellen, bereits durchaus Geschichte. Nach dem Jahrtausendwechsel umkreisen das Themenfeld wesentliche Beiträge von Oberhaus, 2012, S. 26-50, 2013; Richter, 2008, S. 3-4; Schmidt, 2012; Schneider, 2011, S. 42-48; Stiller, 2002, 2008, S. 13-128; Tröndle, 2008, S. 133-143; Vogt, 2007, S. 21-30 und Wimmer, 2010, S. 15-30, S. 53-70, S. 71-110. Die vorliegende Untersuchung geht in eine

⁶ Siehe Fußnote 5: a. a. O.

⁷ Vision Kirchenmusik (Hannover)

<https://www.visionkirchenmusik.de/>

<https://www.visionkirchenmusik.de/projekte/projekt-webseiten/>

⁸ Orgel-Angebote im Bereich Musikvermittlung (zum Teil erst seit 2019)

<https://www.orgelstadt-hamburg.de/>

<https://www.borgentreich.de/Rathaus-Politik/Stadtinfo/Orgelstadt-Borgentreich>

<https://www.innsbruck.gv.at/page.cfm?vpath=bildung--kultur/kulturprojekte/orgelstadt-innsbruck>

⁹ https://www.moz.ac.at/apps/app_ck/ckuserfiles/18725/files/Mozarteum-Almanach_2011-12_klein.pdf

¹⁰ <http://www.musik-heute.de/1038/deutscher-orchestertag-diskutiert-musikvermittlung-fuer-erwachsene/>

¹¹ <https://www.nmz.de/artikel/vermittlungskunst-und-kunstvermittlung>

¹² <https://www.zhdk.ch/en/event/13981>

¹³ <https://www.musicaustria.at/sites/default/files/bilder/dokumente/kulturenvermittelnmusik.pdf>

¹⁴ <https://www.nmz.de/artikel/konzertpaedagogik-und-lehrer-als-kuenstler>

grundsätzlich andere Richtung und hebt sich durch eine unmittelbare Verbindung zwischen schulischer Unterrichtseinheit und außerschulischem Lernort von anderen vermittlerischen Angeboten ab, indem das Projekt eine längerfristige Zielrichtung und Zielsetzung verfolgt.

Inhaltsangabe einzelner Kapitel und Zusammenhang der Arbeit

Der inhaltliche Aufbau der vorliegenden Arbeit zur Erreichung der oben genannten Ziele stellt sich wie folgt dar:

In *Kapitel I* werden theoretische Hintergründe skizziert, die neben Hintergrundinformationen auch den theoretischen Rahmen und die gedankliche Ausgangssituation für das gesamte Forschungsanliegen bilden. *Kapitel II* bildet den Aufbau des gesamten Arbeits- und Forschungsprozesses sowie seine möglichen Probleme ab. Die Frage nach musikpädagogischer Kompetenz sowie die mit dem Forschungsprozess in Zusammenhang stehende didaktische Entwicklung finden hier ebenfalls ihren Platz. Das *III. Kapitel* bildet in den ausformulierten Forschungsfragen Zentrum und Arbeitskern der gesamten Arbeit. Die zielorientierte Herangehensweise zu Annäherung und Klärung der selbigen stellt sich in *Kapitel IV* dar. Hier werden das methodische Design dieser empirischen Untersuchung sowie die verwendeten Instrumente ausführlich dargestellt und erörtert. Die gesamte Forschungsdynamik gerät an dieser Stelle unter einen besonderen Blickwinkel. Im *V. und VI. Kapitel* werden die gesamten quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, ausgewertet und diskutiert. Dabei werden auch die Grenzen der Studie sowie methodische Perspektiven für einen weiteren Forschungsfortgang berücksichtigt und in den Kontext aktueller Fragen, beispielsweise zum Berufsbild des Musiklehrers (vgl. Weiß & Kiel, 2010), gestellt.

Durch einen jedem Kapitel vorangestellten *Advance Organizer (Pre-Organizer)* werden alle Kapitel miteinander verbunden und stellen so die Darstellung des Forschungsprojekts im Verlauf der gesamten Dissertationsschrift auf konzentrierte Weise in einen übergeordneten Zusammenhang.

Im weiteren Verlauf dieser Dissertationsschrift ist es selbstverständlich, dass Formulierungen, die sich vermeintlich ausschließlich auf das männliche Geschlecht beziehen könnten, die jeweilige Personen- bzw. Probandengruppe beschreiben und dabei selbstverständlich jedes

weitere Geschlecht mit einschließen. Der Untersuchung selbst liegen weibliche und männliche Schülerinnen und Schüler zugrunde.

I. Theorie

Der Theorie-Teil führt zunächst in die Grundgedanken des Forschungsprojektes ein. Eine umfassende Darstellung der theoretischen Hintergründe nähert sich letztlich dem Themenkern und führt ins Zentrum der gesamten Untersuchung und damit zur Komplexität des Forschungskerns von Lehr-Lern-Prozessen am außerschulischen Lernort Kirche bzw. am Instrument Orgel. Die nachfolgenden Themenfelder sind an dieser Stelle bereits deshalb besonders bedeutsam, weil sie später in den Fragebögen der Evaluation abgefragt werden.

I.1. Die Orgelführung als Möglichkeit eines ganzheitlichen Erkenntnisprozesses

»Alles nämlich, was erkannt wird, wird nicht gemäß seiner eigenen Fähigkeit erkannt, sondern gemäß der Möglichkeit des Erkennenden.« (Boëthius »Trost der Philosophie« (Consolatio Philosophiae), Fünftes Buch, 1990, S. 192)

Musikvermittlungsangebote umfassen ein großes Spektrum und die konkreten nachhaltigen Auswirkungen erscheinen zunächst als kaum messbar. Um bei möglichst vielen Gruppen in großem Umfang ein ‚Meinungsbild‘ über eine Qualität der Vermittlungsangebote zu sichten, ist das Mittel der Wahl in der Regel ein Evaluationsbogen. Häufig gestalten sich Datenerhebung und Auswertung schwierig, da die psychometrischen Ergebnisse der Probanden auf Grund ihrer persönlich unterschiedlichen Disposition nur eine relative Gemeinsamkeit aufweisen. Diese Tatsache unterstreicht das vorangestellte Zitat von Boëthius aus seiner Schrift »Trost der Philosophie« und weist auf die Individualität der Probanden (Rezeptoren) hin. Bereits die Konzeption eines entsprechenden Datenerhebungsbogens erfordert einen möglichst weit gespannten Frageradius mit dem Ziel, dennoch mutmaßlich detaillierte Antworten zu erhalten, die ggf. eine Hypothese ermöglichen.

Die These lautet: *Musikalische Inhalte sind grundsätzlich vermittelbar* (vgl. Wimmer, 2010). Es gilt nachzuweisen, ob eine Aussage getroffen werden kann über den Verlauf der individuellen Wahrnehmungsprozesse¹⁵ und in welchem Maße. Aus der Erfahrung (zum Beispiel aus Feedbacks und Gesprächsaustausch) des Autors ergibt sich folgende *Prognose*:

¹⁵ Die Evaluation soll auch über die Wahrnehmungsprozesse Auskunft geben können. Hierbei soll das *Vorher* einer Führung unter Gesichtspunkten der Erwartungshaltung der Probanden im Vergleich mit dem *Nachher*, ob sich Erwartungen erfüllt haben und der Erkenntniswert gesteigert wurde, verglichen werden.

Im Rahmen des Vermittlungsangebots OF, wie es später in Kapitel II.1. näher beschrieben wird, nimmt mindestens die Hälfte einer Gruppe (50%) einen nachhaltigen Impuls mit.

Was aber macht diesen nachhaltigen Impuls konkret aus? Der empirische Denkansatz verläuft als Prozess über den Akt der Erkenntnis zum Ergebnis, dem Erkannten. D. h. Erkenntnis ist immer prozesshaft und Erkenntnis umfasst nicht stets ein gleiches Ergebnis. Um sich einer Klärung des Erkenntnisbegriffs anzunähern, ist es von zentraler Bedeutung, festzustellen, dass er an konkrete Inhaltsbezüge angebunden sein muss. Ohne Begriffe des einzelnen Sachverhaltes und den zurückführenden Selbstbezug auf das Zentrum des Vermittlungsgegenstandes ist der Begriff ‚Erkenntnis‘ schwer fassbar (vgl. Eberhard, 1999, S. 15-21, S. 22-58). Dieser Bezug stellt Fragen an die Didaktik einer OF im Allgemeinen:

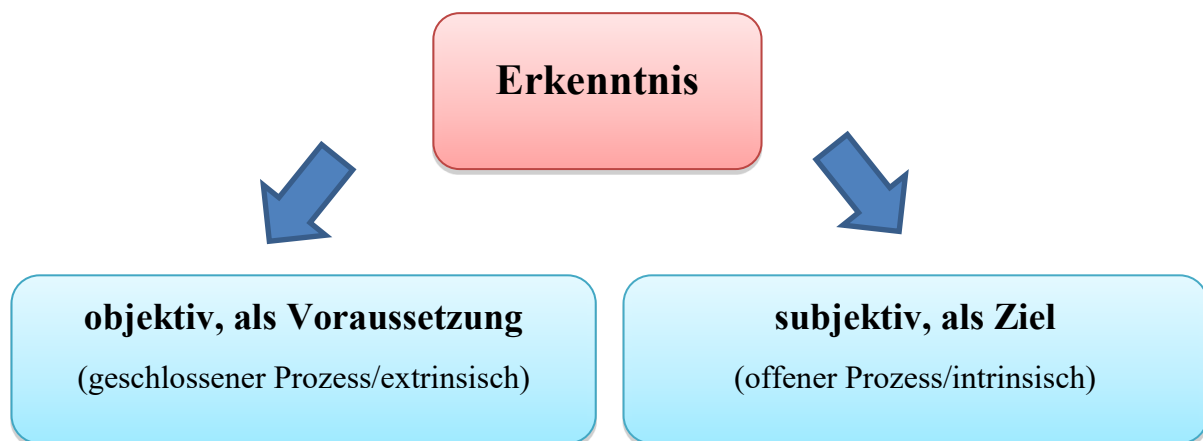


Abbildung 01: Darstellung des Erkenntnisbegriffs im Blick auf den Vermittlungs- bzw. Lerngegenstand Orgel am außerschulischen Lernort Kirche

Der Versuch, den Erkenntnisbegriff (vgl. Eberhard, 1999, S. 15-21, S. 22-58) zu klären, provoziert in einem weiteren Schritt die Frage nach der Fähigkeit zur Erkenntnis. Dabei spielen sowohl Individualität der Probanden als auch ihre Disposition eine wichtige Rolle. Diese Individualität und die Disposition der Probanden können in direktem Zusammenhang mit dem Begriff der ästhetischen Bildung¹⁶ gesehen werden. Grundlegend geht es bei dieser also um die Ausbildung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Einen Schritt weitergedacht, kann die Form der sinnlichen Erkenntnis (Aisthesis¹⁷) in den Kontext der Erkenntnis der Welt eingebunden werden. Das Denken als unkörperliche und abstrakte Weise der Auseinandersetzung mit Inhalten ist nur eine Seite dieses Verständnisses. Aisthesis meint

¹⁶ Aisthesis (griech.): sinnliche Wahrnehmung (vgl. Schiller & zu Gleichen-Russwurm, 1905)

¹⁷ Ebd.

auch eine organische und damit spürbare Präsenz von Wissen, das sich durch äußere Einwirkungen auf den Organismus bildet. Ohne diese Spürbarkeit, die sich im Zusammenhang mit musikalischen Inhalten auf ganz besondere Weise darstellen lässt, bleibt sinnliche Erkenntnis unmöglich. So entsteht eine definierte Schnittstelle zwischen Innen und Außen. Eine den Rezipienten noch unbekannte und nicht erkennbare Realität trifft auf das innere, emotional-kognitive System des Beobachters (Lernenden). Im ursprünglichen Zusammenhang geht es also um die zentrale Schnittstelle zwischen der sinnlichen Erkenntnis und der Welt, in der Übertragung beispielsweise um Lerngegenstände und sich selbst (vgl. Schiller & zu Gleichen-Russwurm, 1905).

Nachfolgend werden Forschungsmotivation und Forschungsanliegen näher erläutert und begründet. Der immer kleiner werdende Horizont in der Bildungsdiskussion und seine Reduktion auf Sprache, Logik und Mathematik führt häufig zu einer wachsenden Vernachlässigung und Marginalisierung der somatisch-körperlichen und somit nicht-begrifflichen und nicht-logischen Erkenntnisfähigkeiten (vgl. Weber, 2012; Ammon, 1995). Eine Welt, die auf Fließdiagramme, starre Wahrscheinlichkeitsrechnung und ausschließlich ökonomische Kosten-Nutzungs-Argumentationen reduziert ist, kann Kreativität nur bedingt fördern oder ggf. sogar zerstören. Im Blick auf die eigene Vermittlungstätigkeit im Bereich der OF ist es wichtig, gezielt und mit geeigneten wissenschaftlichen Methoden der Frage Rechnung zu tragen, aus welchen somatischen, affektiven, emotionalen und kognitiven Wurzeln sich Vorstellungsvermögen und Kreativität der Probanden speisen.

Die Fachzeitschrift »Schulpädagogik heute« beschäftigt sich in ihrem 6. Jahrgang in Heft 11/2015 schwerpunktmäßig mit dem außerschulischen Lernort. Viele Beiträge stellen didaktische Maßnahmen vor, die das Lernen an außerschulischen Lernorten auf signifikante Weise beeinflussen, mittel- und langfristig befördern und flexibler gestalten. Im Rahmen dieser Beiträge ist wenig erforscht, wie die konkret wünschenswerten Prozesse genau ablaufen. Aus diesen Beiträgen kann abgeleitet werden, dass tiefere kognitive Verarbeitungsprozesse des Abgleiches und Vergleiches die Lernenden stärker dazu anregen, am außerschulischen Lernort (hier: OF) Verknüpfungen mit Vorwissen (hier: schulischer Musikunterricht/UE) herzustellen, Lücken im eigenen Wissensbereich wahrzunehmen und den folgenden Wissenserwerb zu überwachen. Dieser Vorgang beinhaltet auch lernerbezogene Indikatoren der kognitiven Aktivierung, die die Basis eines lernwirksamen Unterrichts (vgl. Lipowsky, 2015, S. 69-115) darstellen.

Die Durchsicht der Beiträge (»Schulpädagogik heute«, 2015) zeigt die Tendenz einer thematischen Annäherung an das Phänomen außerschulischen Lernens. Im Bereich der Musikvermittlung und auch am außerschulischen Lernort Kirche/Orgel (Musik) spiegelt sich aktuell zumindest ein gewisses Forschungsspektrum wider. Es existiert ein zunehmendes Interesse an Fragestellungen und Angeboten zur (außerschulischen) Musikvermittlung, was entsprechende Tagungen (z. B. »Europäische Mozart Wege zur Vermittlung von Musik«, Salzburg 2011; »For Adults only – Musikvermittlung für Erwachsene, Berlin 2011; »Vermittlungskunst. Tagung zur Qualität und Evaluation von pädagogischen Initiativen in Neuer Musik«, Saarbrücken 2011; »Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation«, Zürich 2012; »Musikvermittlung wozu?«, Düsseldorf 2013; »Kulturen. Vermitteln. Musik«, Linz 2013; »Konzertpädagogik«, Trossingen 2014), Publikationen (vgl. Allwardt, 2010, S. 283-288; Arenhövel, 2012, S. 185-242; Dartsch, 2012; Eberhard & Kraemer, 2013; Hüttmann, 2009, 2014; Kertz-Wetzel, 2007, S. 44-48; Kraemer, 2013; Mandel, 2008, S. 9-74; Wimmer, 2010) sowie zwischenzeitlich etablierte Bachelor- und Masterstudiengänge an verschiedenen deutschen Musikhochschulen und Universitäten (vgl. Kapitel II.3.4.) zu diesem Spektrum zeigen. Überlegungen zu einer sinnvollen und nachhaltigen Vermittlung musikalisch-künstlerischer Werte und Konzeptionen haben im Rückblick bereits eine Geschichte (vgl. Venus, 1969, S. 9-24, S. 25-47 und siehe Kapitel II.3.3.); einen konkreten thematischen Zugriff findet man aber vor allem in der ersten Dekade nach dem Jahrtausendwechsel (vgl. Oberhaus, 2012, S. 26-50, 2013; Richter, 2008, S. 3-4; Schmidt, 2012; Schneider, 2011, S. 42-48; Stiller, 2002, 2008, S. 13-128; Tröndle, 2008, S. 133-143; Vogt, 2007, S. 21-30; Wimmer, 2010). Musikvermittlungsprojekte (vgl. Mall, 2016, S. 19-51, S. 52-62; Mayer, 2017, S. 95-144; Mautner-Obst, 2018, S. 335-357) erregen also eine neue Form der Aufmerksamkeit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und ergänzen bisher bekannte und herkömmliche Formen des Musik- und Konzertbetriebs. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich im Rahmen der UE Tasteninstrumente in Klasse 8 der Realschule um ein komplementäres Kooperationsprojekt zwischen schulischer und außerschulischer Musikpädagogik und unterscheidet sich damit von Musikvermittlungsprojekten ohne eine unmittelbare Anbindung an schulischen Musikunterricht.

Im Blick auf den Bereich der Heranführung an die Orgel als Lerngegenstand am außerschulischen Lernort Kirche werden in der nachfolgend dargestellten Untersuchung der Effekt auf die Klausurnote der Unterrichtseinheit und den Leistungszuwachs der Schülerinnen

und Schüler der Stichprobe, der Effekt Musikaffinität auf den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit der OF sowohl vor als auch nach der Klausur untersucht und dargestellt. Relevant ist außerdem, ob es im Vergleich der Geschlechter signifikante Unterschiede im Blick auf die Fragestellungen beider Evaluationsbögen gibt. Zudem wird untersucht, ob es signifikante Unterschiede im Vergleich der beiden Test-Realschulen gibt und dabei ihre Ansiedlung im städtischen oder im ländlichen Raum eine besondere Rolle spielt. Dabei wird auch der Einfluss angelegter oder nicht vorhandener Musikaffinität bei den Probandinnen und Probanden der Stichprobe in den Fokus genommen.

Nach TIMSS¹⁸ und PISA¹⁹ kann man in der Bildungspolitik eine gewisse empirische Wende verzeichnen. Zunehmend orientieren sich Schulen und deren Unterrichtsmethoden an nachweisbaren Wirkungen, Ergebnissen und mit dem Ziel des nachhaltigen Lernens bei Schülerinnen und Schülern (siehe zum Beispiel die Umstellung auf outputorientierte Bildungsstandards). Im Blick auf Zielkriterien des Unterrichts sind erzieherische Wirkungen, fachliche Effekte und die Sozialisation von Schülerinnen und Schülern weit über ein rein akademisches Interesse hinaus relevant (vgl. Helmke, 2015, S. 14-17, S. 18-33). Vor diesem Hintergrund erscheint ein Klassifikationsschema (Taxonomie) von Lernzielen (vgl. Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1966) und ihrer entwickelnd hierarchischen Ordnung interessant: Wissen/Kenntnis (knowledge), Verstehen (comprehension), Anwendung (application), Analyse (analysis), Synthese (synthesis) und transferorientierte Bewertung (evaluation). Das Modell beschreibt die Komplexität der Lernziele von Wissen nach Bewertung (Transfer) und orientiert sich dabei am kumulativen Charakter von Lernprozessen im Allgemeinen. Dabei wäre das höchste pädagogische Ziel ein kognitiver Anspruch, der sich über das reine Faktenwissen hinaus steigert. Dies zeigt sich in diesem Projekt vor allem am Punkt des Verstehens (comprehension) insofern, als die Auseinandersetzung mit der Orgel

¹⁸ TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*): Das System erfasst am Ende der 4. Jahrgangsstufe in vierjährigem Rhythmus das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern. In Deutschland haben Durchführungen der Untersuchungen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) und der Technischen Universität Dortmund stattgefunden. (TIMSS 2007, TIMSS 2011 und TIMSS 2015). Die Kultusministerkonferenz hat im Oktober 2016 die Teilnahme an TIMSS 2019 beschlossen. (vgl. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html>)

¹⁹ Bei den PISA-Studien der OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) handelt es sich um internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und einer steigenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt werden. Ziel dieser Untersuchungen ist es, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten fünfzehnjähriger Personen zu messen (vgl. <http://www.oecd.org/pisa/>; <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>).

auch akustisch und haptisch und somit das Verstehen in mehreren Dimensionen, d. h. ganzheitlich geschieht.

I.2. Faktoren erfolgreichen Lernens, Einordnung und Erläuterung zentraler Konstrukte

Die systematische Beziehung zwischen Merkmalen des Unterrichts und der Schülerleistung beschreibt in drei Schritten das Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Helmke, 2015, S. 77 ff.). Das Erfassen von Variablen zum Unterrichtsverhalten durch Methoden der Unterrichtsbeobachtung liefert signifikante Aspekte des Verlaufsprozesses von Lehre. Zielkriterien nehmen die Schulleistungen, gegebenenfalls mit fachlichen Vorleistungen bzw. Vorkenntnissen, als Produkt in den Blick. So wird eine Art Berechnung von Lerngewinn bzw. Leistungszuwachs (value added) möglich. Das Maß des Zusammenhangs (vgl. Helmke, 2015, S. 18-33) bildet dabei ein Zusammenwirken zwischen Unterrichtsintervention, Unterrichtsstil und Zielkriterien (Leistungszuwachs). Ergänzend hierzu nennt Helmke den Begriff »Experten-Paradigma« (vgl. Helmke, 2015, S. 47), der später auch im Blick auf die Vermittlungsrolle von Lehrenden in der Schule und am außerschulischen Lernort von hoher Relevanz ist. Lehrkräfte/Vermittler sind »kompetente Fachleute«, »Experten für den Unterricht«, »Künstler des Unterrichtens«. In der Experten-Rolle geht es vordergründig nicht um Charaktereigenschaften oder Führungsstil von Lehrkräften, sondern um berufsbezogenes professionelles Wissen und Können sowie ihre fachliche und fachdidaktische Expertise.

Folgendes sozialtheoretische Modell, das den Unterricht in seiner gegenseitigen Verflechtung und auch Parameter des außerschulischen Lernens in den Blick nimmt, ist ein Versuch der Veranschaulichung komplexer Lehr-Lern-Vorgänge.

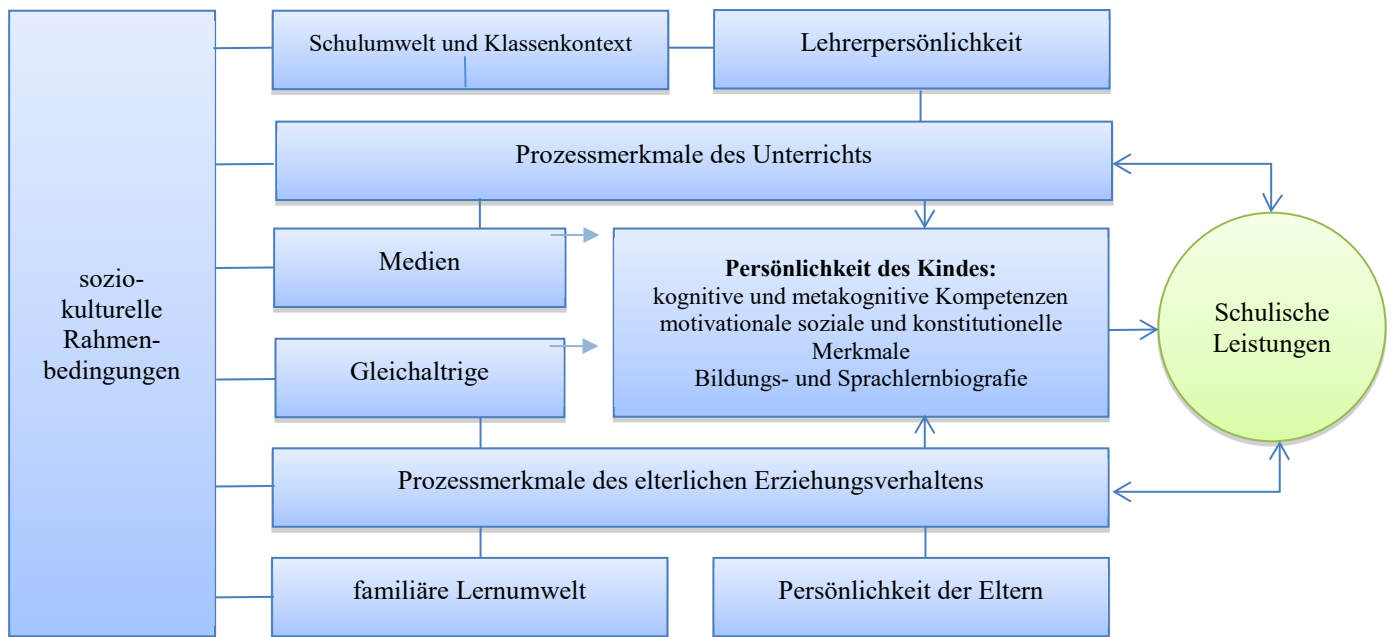


Abbildung 02: Makro-Modell der Bedingungsfaktoren schulischer und außerschulischer Leistungen nach Helmke (2015)

Abbildung 02 zeigt die Kompensation bzw. Substitution des Schwäche-Stärke-Ausgleichs unterschiedlicher Lern- und Arbeitsfelder. Merkmale komplex miteinander verbundener, interaktiver Dynamik in Lern- und Arbeitsprozessen lassen sich nur unvollständig oder gar nicht darstellen. Zentrale schulische und außerschulische Lern- und Arbeitsbereiche sind einerseits Schule, Lehrer, Schulklasse, Unterricht und andererseits Eltern/Familie und Medien (TV, Video, Lernprogramme, Internet und Bücher) sowie Gleichaltrige. Leistungsunterschiede stehen mitunter in direktem Zusammenhang mit der Persönlichkeit eines Lernenden. Durch das Erkennen individueller Voraussetzungen kognitiver und metakognitiver Kompetenzen erschließt sich die Möglichkeit, bestimmten Lernzielen einen Rahmen zu geben. Vorwissen, eine hohe kognitive Fähigkeit (Intelligenz), Lernstrategie, motivationale, soziale, konstitutionelle und affektive Merkmale sind dabei Parameter, um Selbstvertrauen und Lernfreude zu fördern und Leistungsängste zu überwinden (vgl. Hattie, 2009, 2012, 2015, S. 47-153 ff.; Helmke & Weinert, 1997, S. 71-176). Innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes wirken sich auch Aspekte eines multikulturellen Umfeldes förderlich oder irritierend bis störend aus. Maßgeblich für die jeweilige Seite ist das relative Gleichgewicht soziokultureller Rahmenbedingungen und ihrer Auswirkungen auf das gesamte Bindungsgefüge von Schülerinnen und Schülern. Kausalitätsfaktoren wie Lehrer oder Eltern können zu nah (proximal) an den Lernenden sein und somit signifikant förderlich oder störend wirken. Oder sie wirken eher entfernt (distal) signifikant ebenso förderlich oder

störend (vgl. Helmke, 2015, S. 164 f.). In dieser Gegenüberstellung ist unmittelbar erkennbar: Prozess-Produkt-Ansatz und Experten-Ansatz ergänzen sich wechselseitig. Folgende Skala zur Lehrer-/Expertenqualifikation (vgl. Helmke, 2015, S. 164 f.) benennt die Qualifikationseigenschaften zusätzlich und fasst sie zusammen: Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen; Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung; Verantwortungsbereitschaft; Humor, Frustrationstoleranz; Wissens- und Informationsbedürfnis; Stimme; Durchsetzungsvermögen in sozial-kommunikativen Situationen; Flexibilität; soziale Sensibilität; Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft; didaktisches Geschick; Sicherheit im öffentlichen Auftreten; Erholungs- und Entspannungsfähigkeit; Ausdrucksfähigkeit; Stabilität bei emotionalen Belastungen, Begeisterungsfähigkeit; Freundlichkeit und Warmherzigkeit; Fähigkeit zum rationellen Arbeiten, Stressresistenz sowie beruflicher Idealismus.

Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen (vgl. Helmke, 2015, S. 69-102) entwickelt das Prozess-Produkt-Modell weiter, das sich mit Zusammenhängen von Unterrichtsmerkmalen und deren Wirkung auf Schülerseite beschäftigt. Lehrmodelle beschreiben auf Basis wissenschaftlicher Analysen den Zusammenhang zwischen Unterrichtsmerkmalen sowie Lernerfolg und pädagogischen Interaktionen in der Lehre, um unerwünschte Nebeneffekte zu vermeiden. Dabei gewinnt die Frage nach schulinternen und schulexternen Parametern der Beeinflussung kognitiver Leistungen und persönlicher Entwicklung in einem bestimmten Zeitraum eine spezielle Bedeutung. Das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015, S. 71, vgl. Abbildung 03) integriert Faktoren der Unterrichtsqualität, deren Wirkungsweise und Zielkriterien in einen umfassenden Zusammenhang. Die einzelnen Modellblöcke widmen sich unterschiedlichen Feldern, die komplex miteinander wirken: Dies sind Merkmale der Lehrperson, des Kontexts, des Unterrichts, der Familie, des individuellen Lernpotenzials, Mediationsprozesse, Lernaktivität auf Schülerseite und Wirkungen.

Im Folgenden werden die für den Ansatz dieser Arbeit relevanten Konstrukte aus den Ebenen des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke (2015, S. 71, vgl. Abbildung 03) im Blick auf Musikaffinität a) vor bzw. b) nach der Klausur (vgl. Kap. V.1.4. bzw. Kap. V.1.5.), Geschlechterunterschiede (vgl. Kap. V.1.6.), Unterschiede der Schule im städtischen vs. ländlichen Raum (vgl. Kap. V.1.7.), den Einfluss von Musikaffinität (vgl. Kap. V.1.8.) sowie den Einfluss der Begeisterung für den schulischen Musikunterricht (vgl. Kap. V.1.9.)

abgeleitet. Das Helmke-Modell zeigt, dass jede (Weiter-)Entwicklung von Wissensgewinn und Leistungszuwachs immer aus dem jeweiligen kontextuell geprägten Hintergrund heraus gespeist wird. Dabei spielen die kulturellen Rahmenbedingungen, der regionale Kontext, die jeweilige Schulform bzw. der entsprechende Bildungsgang, die Klassenzusammensetzung, Didaktik sowie Schul- bzw. Klassenklima eine Schlüsselrolle. Im Nachgang kommen weitere Faktoren der Lehrperson, des Unterrichtsangebots bzw. der Unterrichtszeit, der familiäre Hintergrund und das individuelle Lernpotenzial hinzu. Die individuelle Wahrnehmung und Interpretation der Lehrinhalte durch den jeweiligen Schüler oder der jeweiligen Schülerin beeinflussen deren Lernaktivität (Nutzung) und Wirkung (Ertrag) wesentlich.

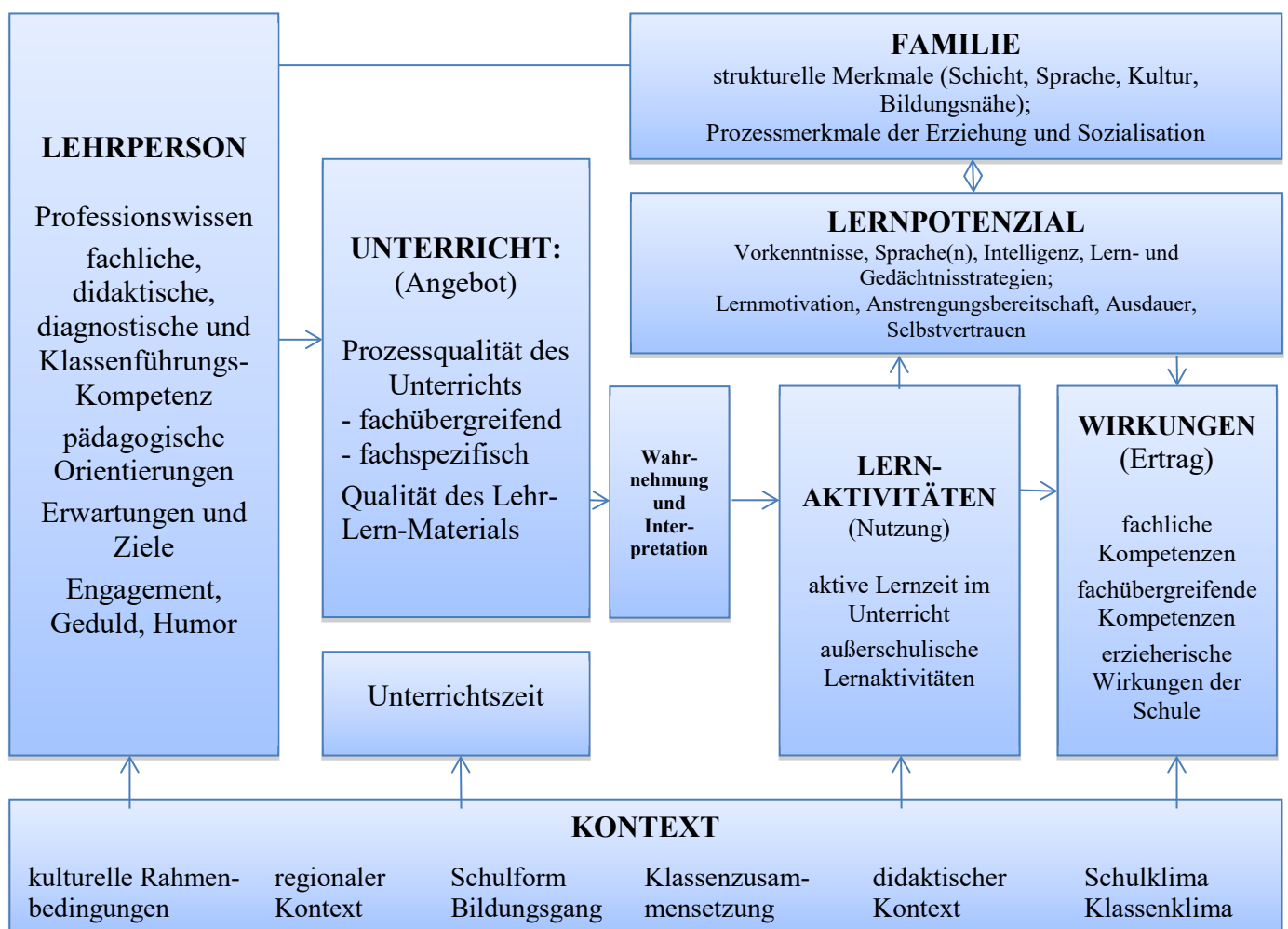


Abbildung 03: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015)

I.3. Der außerschulische Lernort als Faktor

Der ins Curriculum integrierte außerschulische Lernort ist ein historisch entwickeltes Phänomen. Mittlerweile hat dieses Unterrichts- und Vermittlungsmodell einen legitimen

Status in den Schulen erlangt und erfreut sich neben reger Beliebtheit und Inspiration auch einer ambivalenten Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven. Die phänomenologische Entwicklung des außerschulischen Lernorts ist ein gewachsener Ansatz aus der Zeit der Aufklärung bis zu modernen Konzepten²⁰ heute (vgl. »Schulpädagogik heute«, 6. Jahrgang, Heft 11/2015; für den unmittelbaren Bereich Musik/Musikvermittlung: Tröndle, 2017; Tröndle, 2018; Unterberg, 2018; Weber, 2018).

Seit der Aufklärung hat sich durch die verschiedenen Epochen hindurch eine Argumentation für außerschulisches Lernen entwickelt. Während der Zeit der Aufklärung herrscht zunächst ein ganz pragmatischer Ansatz vor. Dabei geht es vordergründig um das Kennenlernen von Arbeitsstätten oder den Aufenthalt in der Natur zur Abhärtung, Gesunderhaltung oder Liebe zur Umwelt (vgl. Thomas, 2009). In der Epoche der Reformpädagogik in der Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert geht es um eine institutionelle Öffnung von Schule, deren reformpädagogische Intention Heimatorientierung, Selbsttätigkeit, Arbeit, Vorhaben und Projekt sind. Bereits der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (vgl. Dewey, 1902, S. 7 ff.) bezeichnet als Begründer der Projektmethode das Lernen vor Ort als essenziell. Grundlegendes Charakteristikum für den außerschulischen Lernort ist zunächst das Verlassen der Klassenzimmer und des Schulgeländes der Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht findet an externen Orten und das Lernen an für den schulischen Kontext als relevant bestimmten Orten statt (vgl. Pech, 2008, S. 66-72). Somit ermöglicht der außerschulische Lernort die Vermittlung von Erfahrungen, die in der Schule direkt nicht möglich sind (vgl. Thomas, 2009). Im Vordergrund steht die Relevanz des fortschreitenden Erkenntnisgewinns. Bönsch (2003, S. 4-10) bezeichnet dieses Phänomen als Begegnung von fachlichen Inhalten mit der Lebenswirklichkeit, die sowohl im Lernprozess als auch im Erkenntnisgewinn einen Realitätsbezug herstellt. Der außerschulische Lernort ist gewissermaßen die erweiterte Stufe der Idee des fächerübergreifenden Unterrichts, der die schulischen Disziplinen untereinander verknüpfen will und dabei Transferleistung fordert. Starke Potenziale außerschulischer Lernorte sind das Ermöglichen von Erfahrungen, die in der Schule unmittelbar nicht realisiert oder vermittelt werden können. Außerschulisches Lernen ist im Grunde immer eng an den schulischen Unterricht gekoppelt, sodass die Konzeption sowie Vor- und Nachbereitung mit den Lernenden eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. Sauerborn & Brühne, 2007, S. 9-13, S. 43-48, S. 59-68, S. 69 ff.; Syring & Flügge,

²⁰ <https://www.jungeohren.de/>
<https://www.musicaustria.at/>

2013, S. 183-192). Hiervon hängt im Besonderen das Gelingen der jeweiligen außerschulischen Lernsituation ab, was im Verlauf der Darstellung dieses Forschungsprojektes später mit Blick auf Gütekriterien und Gelingensbedingungen zwischen den jeweiligen Kooperationspartnern noch ein wichtiger Punkt sein wird. Vordergründige Chancen des außerschulischen Lernorts sind Primärerfahrungen, also unmittelbare Begegnungen mit dem Lerngegenstand direkt, im Gegensatz zu Sekundärerfahrungen medialer Aufbereitung. Somit bildet ein in der Realität persönlich und unmittelbar gewonnenes Bild ein Fundament für anschlussfähiges Wissen. Damit geht auch die Entwicklung von Haltungen, Werten und Einstellungen einher (vgl. Schockenmöhle, 2008, S. 20-53). Das veränderte Lernsetting des außerschulischen Lernorts ermöglicht eine verstärkte Veranschaulichung von Wissen und Erkenntnis und setzt neue Impulse zur Wissensgenerierung.

Somit bietet der außerschulische Lernort die Möglichkeit, eine Konsequenz aus den Befunden von PISA und TIMMS zu ziehen. Denn nach PISA und TIMMS sind die Ziele zur grundsätzlichen Qualitätsverbesserung im Fachunterricht die Förderung von höherer Denk- und Verstehensleistung, von übergeordnetem strukturiertem Wissen, von flexibel einsetzbarem sowie lebendigem Vorwissen und Wissen, das in Alltag und Beruf anwendbares Wissen zur Lösung von Problemen bereithält (vgl. Kap. I.1.). Die Entstehung und Entwicklung solcher Wissensvorgänge erfordern ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Dabei sollten Sequenzen eigenständigen Arbeitens und die Reduzierung dominierender Lehrerzentrierung eine dringend einzusetzende Veränderung sein (vgl. Messner, 2009). Anregungen am außerschulischen Lernort Wissen selbst zu entwickeln, dabei kognitive Hürden zu überwinden und aktiv Wissens- und Erkenntnisstrukturen zu erschaffen, führt zu tiefergehend erarbeiteten Stoffgebieten, präzisieren Denk- und Formulierungsprozessen sowie besserem Verständnis. Diesbezüglich bietet der außerschulische Lernort hervorragende Möglichkeiten.

Trotz chancenreicher Potenziale am außerschulischen Lernort gibt es auch Schwierigkeiten, Grenzen bzw. Herausforderungen in der praktischen Umsetzung. Dabei stehen exemplarisch Fragen zur Organisation an erster Stelle. Es kann einen hohen Aufwand bedeuten, den geeigneten Lernort herauszufinden. Die Beschaffung, Sichtung und Durcharbeitung von Lernmaterialien können dabei einen umfangreichen Rechercheprozess bedeuten. Die Umsetzung von Projekten am außerschulischen Lernort und somit der Handlungsspielraum

des Lehrpersonals kann durch die Wahl des Exkursionstermins unter schulischen Vorgaben oder durch Wartelisten an den entsprechenden Lernorten unter Umständen stark eingeschränkt sein. Dabei spielen auch Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und Eltern im Hinblick auf Sonderplanungen, Sonderfahrten oder Kosten eine nicht unwesentliche Rolle. Außerdem kommen klare rechtliche Vorgaben und Regeln hinzu, die grundsätzlich einzuhalten sind. In der Summe sei an dieser Stelle aber auch gesagt, dass eine gründliche und schülerorientierte Vorbereitung diese Bedenken i. d. R. rundum ausräumen können. Eine methodisch-didaktische Herausforderung ist allerdings die Überprüfung der Lernleistung am außerschulischen Lernort. Wegen diverser Schwierigkeiten gängiger Überprüfungsverfahren sollte sich dieser Aspekt deshalb zentral auf den Erwerb von Kompetenzen zentrieren (vgl. Pleitner, 2012). Dabei werden Lernende nach dem Weg des Erkenntnisgewinns und der Anwendung von gewonnenem Wissen beurteilt. Selbstverständlich muss sein, dass die Exkursion an den außerschulischen Lernort nicht bloßer Ersatz für den Unterricht im Klassenzimmer ist. Deshalb sollten Lernchancen vorab mit Lehrenden und Lernenden gemeinsam erörtert werden. Diese Maßnahme entwickelt Motivation und beeinflusst die Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler positiv (vgl. Pleitner, 2012).

I.4. Die Orgelführung als Lehr-Lern-Prozess

Lehr-Lernprozesse beinhalten komplexe kognitive, motivationale und emotionale Vorgänge. Kognitive Lernprozesse werden in ihrer diskursiven Anregung durch soziale Interaktion unterstützt (vgl. Cohen, 1994, S. 1-35; Fischer, 2001, S. 3-30; Piaget, 1992; Vygotski, 1978, S. 19-30, S. 31-37, S. 38-51, S. 79-91). Dabei wird der individuelle Lernerfolg in der Aufarbeitung von Wissen, sprachlicher Umsetzung sowie in der Reflexion eigener Handlungen in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand am außerschulischen Lernort auf besonders förderliche Weise sozial flankiert (vgl. Anderson, 2007, S. 1-288; Collins, Brown & Newman, 1989, S. 453-494; King, 1999, S. 3-37; Webb, 1989, S. 21-39). Hinsichtlich motivationaler Lernprozesse weist der Lernerfolg situationsspezifisch ein besonderes kognitives und motivational-emotionales Lernerleben auf (vgl. Rheinberg, 1997, S. 217-221; Schiefele & Streblow, 2006, S. 232-247). Dabei haben verschiedene Wirkfaktoren besonderen Einfluss auf den laufenden Lernprozess (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 85-96; Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 207-270). Drei Komponenten sind in

diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Das ist zum einen a) die kognitive Determination (verständnisvolles Lernen und Vorwissen), die den Blick auf frühere Lernprozesse, Vorwissen, Intelligenz von Lernenden sowie Lernstrategien richtet. Zum andern spielt unter b) die Valenz (Grundstimmung) Lernender sowie die Erregung und Dominanz der Gefühle des Lernenden und dessen Lern- und Leistungsemotionen (emotionale Dimension/Komponente) eine besondere Rolle (vgl. Hüther, 2006, S. 651-669). Die motivationale Dimension des Lernens nimmt unter c) Faktoren wie Interesse, Leistungsmotivation und Immersion in den Fokus. Emotionale und motivationale Prozesse sind in der empirischen Forschung der vergangenen Jahre von zunehmendem Interesse (vgl. Gläser-Zikuda, 2004, S. 32-50; Greder-Specht, 2009, S. 25-65, S. 70-102; Hascher, 2004, S. 7 ff; Hascher & Edlinger, 2009, S. 105-122; Pekrun, 1988; Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 3-22; Pekrun, Frenzel, Götz & Raymond, 2007, S. 13-36; Schutz & Pekrun, 2007, S. 13-36; Standop, 2002, S. 159-190, S. 191-260). Dabei werden bildungsbiografische Hintergründe und Entwicklungen ebenfalls erkannt und mit in den Blick genommen (vgl. Gieseke, 2007, S. 17-48, S. 49-88, S. 89-134; Hascher & Krapp, 2009, S. 365-375; Krapp, 2006, S. 203-268, S. 357-422; Roth & Lück, 2010, S. 40-43).

Im Rahmen des OF-Projekts sind diese drei Komponenten klar erkennbar. Als Teil der UE Orgel setzt die OF unter a) kognitiver Determination das im Klassenzimmer erlernte Vorwissen voraus und rekurriert auf frühere Lernprozesse. Wesentlich stärker als im Schulraum tritt b) die Valenz in der unmittelbaren Begegnung mit dem Lerngegenstand Orgel im Kirchenraum auf. Auch c) die Motivation verstärkt sich, so die Annahme, am außerschulischen Lernort und fördert so in besonderer Weise den Lehr-Lern-Prozess. Deshalb wurden letztlich auch die beiden Untersuchungsaspekte Leistung und Motivation ausgewählt. Als weitere Untersuchungsaspekte wären Offenohrigkeit (vgl. Louven, 2014, S. 45-58; von Georgi & Frieler, 2014, S. 59-86), Veränderung der Musikpräferenz, bestimmte musikalische Kompetenzen, musikalisches Erleben oder ästhetische Erfahrungen möglich gewesen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde auf die Erfassung dieser Aspekte verzichtet. Zu vermuten ist vordergründig, dass sich durch das Instrument Orgel im Rahmen einer Führung (OF als außerschulischer Lernort) in Verbindung mit dem sich entwickelnden Klang im Raum zusätzliche Leistungs- und Motivationsparameter abbilden lassen.

I.4.1. Verständnisvolles Lernen und Vorwissen

Verständnisvolles Lernen ist ein individueller und aktiver Konstruktionsprozess (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316). Dabei werden Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet bzw. neu generiert (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316; Baumert et al., 2004, S. 314-354). Entscheidend ist dabei die aktive mentale Verarbeitung im Vollzug einer handelnden Auseinandersetzung mit unserer sozialen oder natürlichen Umwelt und im Umgang mit Symbolsystemen der Lernfelder. Prozesse verständnisvollen Lernens sind sinnstiftend, indem sich neue Zusammenhänge erschließen lassen und Wissen neu organisiert und geordnet wird (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316; Baumert et al., 2004, S. 314-354). Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass Lerngegenstände ein Mindestmaß an intellektueller oder praktischer Bedeutung besitzen.

Verständnisvolles Lernen ist von den individuellen kognitiven Voraussetzungen und bereichsspezifischem Vorwissen der Lernenden abhängig. Umfang und Organisation der verfügbaren Wissensbasis wirken sich entscheidend auf die Qualität und Leichtigkeit des jeweiligen Weiterlernens aus (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316; Baumert et al., 2004, S. 314-354). Das verständnisvolle Lernen weist in Form von situiertem, kontextuiertem Wissenserwerb (in der Regel in sozialen Kontexten) eine Systematik auf, die den Lernprozess selbst dennoch als Besonderheit in einen jeweiligen Erwerbszusammenhang stellt. Im Blick auf außerschulisches Lernen erscheint die Abwechslung von Erwerbs- und Anwendungskontext als Erweiterung von Anwendungsbereichen interessant und schafft die Möglichkeit, eine Begrenzung von Anwendbarkeit durch die jeweilige Situietheit aufzuheben (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316; Baumert et al., 2004, S. 314-354). Verständnisvolles Lernen unterliegt einer Regulation durch Motivation sowie metakognitive Prozesse wie Planung, Kontrolle oder Bewertung. Besondere Unterstützung erfährt verständnisvolles Lernen durch kognitive Entlastungsmechanismen wodurch förderbare Herausbildung informationsreicher Wissensseinheiten mittels multipler Repräsentation ermöglicht werden. Bestenfalls können sie als Ganzes erinnert und abgerufen werden (Chunks) und die Automatisierung von Handlungsabläufen und Denkvorgängen (vgl. Baumert & Köller, 2000, S. 271-316; Baumert et al., 2004, S. 314-354).

Basis und Ziel erfolgreichen Unterrichts im schulischen und komplementär außerschulischen Lernfeld ist eine multikriteriale Perspektive (vgl. Gagné & Driscoll, 1988; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit bekommen umfangreiches

fachspezifisches Wissen und Kompetenz aufzubauen. Über das Training von Lernstrategien und der Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen soll parallel lernförderliche Orientierung (Motivation) und Interesse entwickelt werden (vgl. Gagné & Driscoll, 1988; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Die Entwicklung von hohem schulischem Selbstvertrauen in Kombination mit der Förderung eines hohen Maßes an Erleben von Selbstwirksamkeit, Aufbau sozialer Kompetenzen, wie zum Beispiel Kooperation oder prosozialem Verhalten, und der Vermittlung von Werten (Werteorientierung) ist weiteres Ziel eines sinnvollen Lehr-Lern-Prozesses (vgl. Helmke, 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl das Vorwissen und kognitive Fähigkeiten sowie motivational-affektive Komponenten einen Einfluss auf den Lernerfolg beim schulischen und außerschulischen Lernen haben. Folglich sollen diese in der späteren Untersuchung genauer betrachtet werden.

I.4.2. Motivationale Prozesse

Motivationale Prozesse nehmen in Lern- und Leistungsbereichen eine wichtige verhaltensregulierende Rolle ein (vgl. Köller, 1998, S. 1 ff.). Dabei wird der Einfluss von Motivation auf das schulische Lernen in vielen empirischen Studien bestätigt (vgl. Meta-Analyse von Schiefele, Krapp & Schreyer, 2006, S. 120-148). Folgt man dieser Studie, ist davon auszugehen, dass sich auch die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie vermittelnden Personen auf die Motivation der Rezipienten auswirkt. Gleichzeitig zeigt sich auch eine Vermittlungsmotivation im Aufbau professioneller Kompetenzen und in einer guten Bewältigung der gefragten Anforderungen (vgl. Brühlwiler, 2001, S. 343). Motivationen sind dynamische Prozesse und steuern das Verhalten einzelner Personen und Gruppen. Gerrig & Zimbardo (2008, S. 414) beschreiben dies als Vorgänge, »die der Initiierung, der Richtungsgebung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten dienen« (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 414). Viele Theorien richten im Blick auf Lernmotivationen ihren Fokus auf kognitive Erklärungen. Intensität, Dauer und Richtung des Lernens werden dabei auch von Emotionen, Werten, speziellen Attributionen, Zielen und sozial flankierten Prozessen beeinflusst (vgl. Krapp, 1992, S. 747-770; Schunk, Pintrich & Meece, 2007). Motivation in diesem Kontext kann beispielsweise auf Lernintention abzielen, die beschreibt, »aus welchen Gründen bzw. mit welcher Zielstellung jemand lernt« (vgl.

Urhahne, 2008, S. 150-166; oder Rheinberg, 2006; Schiefele, 1996, S. 15-48, S. 49-90). In diesem Zusammenhang wird die Motivation des Lernens als Wunsch bzw. Absicht formuliert, sich bestimmte Inhalte, Fähigkeiten und Kompetenzen als Fertigkeiten anzueignen (vgl. Krapp, 1993, S. 187-205; Rheinberg, 2006, S. 14). Bei Rheinberg (2006, S. 14) finden wir den Begriff der Motivation als »aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand«. Er zeigt dabei die positive Förderung der Motivation durch Emotionen auf und verweist auf die erhaltende oder reduzierende Moderation beider Teile innerhalb eines Lernprozesses. Außerdem konnte er aufzeigen, dass Motivation durch Freude am Lernen gefördert und durch Desinteresse oder Langeweile negativ beeinflusst wird (vgl. Helmke, 2015, S. 71 ff.; Pekrun, Götz, Tiz & Perry, 2002, S. 91-105; Pekrun & Hofmann, 1992; mit besonderem Blick auf den Bereich Musik: Jäncke, 2008, S. 59-94, S. 95-196).

Motivation in Verbindung mit unterrichtlichen Maßnahmen werden bei Dresel und Lämmle (2011) folgendermaßen beschrieben:

»Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.« (Dresel & Lämmle, 2011, S. 81)

Krapp und Weidenmann (2001) beschreiben den Begriff Motivation wiederum so:

»Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen. Als Motiv wird die zeitlich überdauernde Bereitschaft eines Lerners bezeichnet sich mit Lernaufgaben zu befassen.« (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 218)

Schiefele und Krapp (1996) orientieren sich an der sogenannten Person-Gegenstands-Theorie. Dabei wird dem Gegenstand eine ‚gefühlsbezogene Valenz‘ (Assoziation mit positiv besetzten Gefühlen), eine ‚wertbezogene Valenz‘ (hohe subjektive Bedeutung) sowie eine ‚Selbstintentionalität‘ (ohne äußere Zwänge) zugesprochen. Interesse wird dabei nicht unmittelbar vorausgesetzt. Dieses kann auch erst im Verlauf eines Lernprozesses entwickelt werden. Stattdessen spielt hier die intrinsische Motivation eine zentrale Rolle. Im Bereich der pädagogischen Motivationsforschung stellt Interesse eine hervorgehobene Bedeutung dar und hat folgerichtig eine wirkmächtige Bedeutung für die Lernmotivation. Schülerinnen und

Schüler verstärkt zum Lernen zu motivieren bedeutet folglich das Interesse am Lerngegenstand zu wecken. So weisen auch Lewalter und Geyer (2009, S. 28-44) in ihrem Beitrag auf eine hohe Relevanz motivationaler Aspekte in Zusammenhang mit außerschulischem Lernen hin und Krapp, Hidi und Renninger (1992, S. 3-25) zeigen Motivation über Lernfortschritt aufgrund von Interesse auf. Bei Andreas Helmke stellt der Motivationsbegriff einen integrativen Faktor der Unterrichtsqualität dar, der beispielsweise im Konstrukt des Angebots-Nutzungs-Modells (2015, S. 69 ff.) detailliert berücksichtigt wird. Helmke zeigt hier Wirkungsweise und Zielkriterien in Beziehung zum Lehr-Lern-Prozess auf. Sie können in unmittelbarem Zusammenhang mit außerschulischem Lernen stehen und dabei komplexe kognitive, motivationale und emotionale Vorgänge beinhalten.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird in Folge der oben genannten Begriffe unter Motivation Folgendes verstanden: Motivation als psychischer Prozess leistet die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und schlussendlich die Evaluation zielgerichteten Handelns (vgl. Dresel & Lämmle, 2011, S. 81). Nach Krapp & Weidenmann, 2001, S. 218 muss ergänzend erwähnt werden, dass Motivation bzw. Motiviertheit eine gesteigerte Bereitschaft einer Person zeigt, sich im Zusammenhang mit einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und motivisch eine zeitlich überdauernde Bereitschaft Lernender beschreibt, sich mit Aufgaben oder Lernzusammenhängen zu beschäftigen und auseinanderzusetzen.

»Und ich fragte mich, ob nicht [...] die Musik das einzige Beispiel dessen sei, was – hätte es keine Erfindung der Sprache, Bildung von Wörtern, Analyse der Ideen gegeben – die mystische Gemeinschaft der Seelen hätte werden können. Sie ist wie eine Möglichkeit, der nicht weiter stattgegeben wurde; die Menschheit hat andere Wege eingeschlagen, die der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Aber diese Rückkehr zum Nichtanalysierbaren war so berauschend, dass mir beim Verlassen des Paradieses die Berührung mit mehr oder weniger klugen Menschen außerordentlich banal erschien.« (Proust, 1979, S. 3096-3097)

Dieses Zitat macht auf beeindruckende Weise deutlich, wie einzigartig das Wesen der Musik die Kommunikationsmöglichkeiten des Menschen in Dialektik mit Sprache bestimmt. Wo Sprache in ihrer evolutionären Entwicklung in erster Linie den Transfer von Informationen gewährleistet, bewegt sich Musik in einer anderen, gemeinschaftsstiftenden, religiösen Welt oder kriegerischen Feldern. Das wird beispielsweise in einem Wiegenlied, einem Arbeiterlied,

in einem Kirchenlied oder einem Kriegslied (Marsch) besonders deutlich. Proust verweist auf einer weiteren Ebene auf den emotionalen Aspekt von Musik. Sie erzeugt intensive Emotionen, unter anderem die uns allen bekannte Gänsehaut als vegetative Begleiterscheinung der Aktivierung des limbischen Systems (vgl. Altenmüller, 2003, S. 439-449). Unter diesen Gesichtspunkten erfragt Bogen 1 in 7 Items Spontanreaktionen der Schülerinnen und Schüler im Blick auf das Instrument Orgel als außerschulischem Lernort im Kirchenraum. Im Rahmen vorliegender Arbeit wird unter Motivation ein (gesteigertes) Interesse an der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowie eine deutlich auffällige Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Lerninhalten verstanden.

I.4.3. Emotionen

Neben Motivation und kognitiver Belastung (vgl. Kap. I.4.1.) spielen im Lern-Leistungs-Kontext Emotionen eine wesentliche Rolle und nehmen dabei entscheidend Einfluss auf den Wissens- und Kompetenzerwerb (vgl. Frenzel, 2008, S. 187-210; Frenzel & Stephens, 2011, S. 15-77; Götz, Frenzel & Pekrun, 2009, S. 71-92; Hascher & Edlinger, 2009, S. 105-122; Helmke, 2015, S. 55; Pekrun, 2006, S. 313-341). Emotionen nehmen, wie obenstehend bereits aufgezeigt, wesentlichen Einfluss auf Lernmotivation (vgl. Arnold, 1960; Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 207-270) und Aufmerksamkeit im Prozess des Lernens (vgl. Wine, 1971, S. 92-104). In einer Studie von Hofmann (1997) findet man einen Zusammenhang von Lernfreude und Einsatz tiefenorientierter Lernstrategien wie Elaboration oder Organisationsstrategien, außerdem von Angst und Ärger in Lernprozessen und der Ausübung oberflächlicher Wiederholungsstrategien. Bei Hofmann finden wir außerdem die Begünstigung einer positiven Stimmung auf kreative Formen des Denkens. Negative Stimmungen hingegen verweisen auf einen eher analytisch fokussierten Denkstil (vgl. Abele, 1996, S. 91-111; Bless & Fiedler, 1999, S. 9-29; Helmke, 2015, S. 221 ff.). Emotionen wirken also grundsätzlich als Mediatoren in Lernprozessen, und die Bedeutung ihrer verschiedenen Funktionen beeinflusst das Verhalten, Erleben und die Arbeitsergebnisse der Lernenden (vgl. Helmke, 2015, S. 223 ff.; Jäncke, 2008, S. 59-94, S. 95-196). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden unter Emotion Effekte verstanden, die durch die Eindrücke der Lerninhalte (Instrument Orgel) am außerschulischen Lernort hervorgerufen werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich neben Freude, Stolz, Langeweile, Ärger oder Angst besonders beeindruckt bis begeistert fühlen, sich inspiriert, motiviert, mutig oder für das Lehr-Lern-Setting in besonderer Weise zugänglich einschätzen (vgl. Krapp, 2005, S. 606). In

Verbindung mit den Effekten Freude oder gar Begeisterung kann zusammenfassend der Effekt der Gänsehaut mit dem außerschulischen Lernort (Kirchenraum/Orgel) verstanden beziehungsweise genannt werden.

I.5. Bildungswirklichkeit von Mädchen, jungen Frauen, Jungen und jungen Männern

Ein weiterer Blick soll sich a) auf die mehr und weniger offensichtlichen Widersprüchlichkeiten der Bildungswirklichkeit von Mädchen und jungen Frauen richten. Sinnvoll und notwendig ist das an dieser Stelle mit Blick auf die Datenerhebung und die spätere Diskussion unterschiedlicher Fragestellungen hinsichtlich des Vergleichs der beiden Geschlechter. Dabei sollen b) die generelle jugendliche Lebenswelt und im Besonderen die von Jungen in der Lebenswelt Schule gegenübergestellt werden. Beide Perspektiven münden dann in eine Zusammenschau der Bedeutung jugendlicher Lebenswelten und Bildung und hinterfragen kulturelle Bildung bei Jugendlichen in unserer Zeit (vgl. Syring, Bohl & Treptow, 2016, S. 161-168).

Mädchen und junge Frauen erleben heute eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten und dennoch bleiben traditionelle Weiblichkeitsanforderungen (vgl. Sammet, 2016, S. 103 f., S. 110) bestehen. Diese Tatsache birgt Widersprüchlichkeiten. »In den schulischen Leistungen schneiden Mädchen im Durchschnitt besser ab als Jungen. Sie werden häufiger vorzeitig und weniger häufig verspätet eingeschult, weniger Mädchen als Jungen verlassen die Hauptschule ohne Abschluss und deutlich mehr schließen die allgemeinbildende Schule mit dem Abitur ab (BJK 2009, S. 11)«. In den MINT-Bereichen²¹ schätzen sich Mädchen als schlechter ein, auch wenn sie laut PISA-Test genauso gut abschneiden wie männliche Mitschüler im selben Alter (vgl. OECD, 2015). Deutschland hat dabei innerhalb der OECD das größte Geschlechtergefälle. In vielen Teilnehmerländern schneiden Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich besser ab, Mädchen hingegen beim Lesen und in den Sprachen. Wirft man einen Blick auf die Volkswirtschaften und ihre mathematischen Voraussetzungen, wird allerdings deutlich, dass Mädchen gleich starke oder gar bessere Leistungen erbringen als Jungen. Typisch männliche vs. weibliche Lebensmuster im Unterschied scheint es nach der Shell-Studie aus dem Jahr 2000 so nicht zu geben (vgl. Deutsche Shell, 2000, S. 21). Die Rolle von Mädchen und jungen Frauen in ihren

²¹ Zusammenfassende Bezeichnung für Unterrichts- und Studienfächer bzw. Berufsrichtungen aus Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

gesellschaftlichen Geschlechterbeziehungen erwächst aus einer sozialen, politischen und historischen Auseinandersetzung und Entwicklung. Dabei scheint es sich insofern eher um einen normativen Prozess zu handeln als um einen Austausch über Normalität oder Normalisierung. Überleitend ein aktuelles Beispiel aus dem Medien-Bereich, das für beide Geschlechter paradigmatisch scheint: 82 Prozent der Zuschauer von ‚Deutschland sucht den Superstar‘ unterhalten sich am Folgetag in der Schule über die Sendung (vgl. Götz & Gather, 2010, S. 54). Der Gesprächsinhalt beläuft sich dabei in erster Linie auf das Verhalten der medialen Teilnehmenden, eigene Bewertungen und darauf, die Entscheidungen der vorausgegangenen Sendung zu diskutieren. Alle diese Indikatoren weisen in theoretischer Perspektive auf einen normativen Diskurs hin. Dabei ist das Reden über die Sendung selbst Teil einer Selbstdarstellung und Selbstpositionierung in der Peergroup (vgl. Götz & Gather, 2010, S. 52-59; Sammet, 2016, S. 103-112).

Für Jungen ist die Schule neben der Familie meist die wichtigste Lebenswelt. Die Erarbeitung von Stoff, das Lernen, steht zwar vordergründig im Zentrum, nebenbei lernen sie aber für ihr Leben, gewissermaßen zwischen den Zeilen, und sammeln dabei kollektive Erfahrungen mit Gleichaltrigen. Dabei unterliegen ihnen in ihren Geschlechterrollen freilich gewisse Konnotationen (vgl. Winter, 2016, S. 148, S. 152). Äußerlich sind Jungen gut an Kleidung, Haarschnitt, Materialien und ihrer Ausstattung (Taschen, Schulranzen) zu erkennen. Innerlich weisen sie ganz unterschiedliche Verhaltensmuster auf und sind dennoch geschlechterorientiert unterwegs: Vater vs. Mutter; Lehrer vs. Lehrerin. Geschlechterbewusstsein findet im Lebensraum Schule auf unterschiedlichste Weise seinen Platz. Die Sozialräume wie Toiletten, Umkleide Räume, Freiflächen, Räume im Kontext der Schule sind stark geschlechterorientiert und getrennt. Einem gewissen Gender-Image unterliegen auch bestimmte Fächer, Themen, Inhalte und Spiele. Hinzu kommen Interaktionsinteressen von pädagogischem Personal, beispielsweise die Idee, dass Mädchen in Gruppen zwischen Jungen für Ruhe sorgen sollen. Ein Problem dabei ist eine dichotome Typisierung, die nicht der Realität entspricht. Als zentrale Erkenntnis aus der Jungenforschung wissen wir: Auch sie sind unterschiedlich (vgl. Winter, 2008, S. 403-409). Dabei ist es kaum möglich, sich verallgemeinernd mit Jungen in der Lebenswelt Schule zu beschäftigen. Unterschiedlich sind nämlich tatsächlich ihre Merkmale wie Herkunft, Milieu, soziale Schichten, Lebenslagen, familiäre Situation, sexuelle Orientierung, Gesundheit, ethnische, nationale und religiöse Herkunft. Für einen sinnvollen pädagogischen Zugang ist bei Jungen also zunächst auf ihre Individualität zu achten, ohne gruppenbezogene

Perspektiven außer Acht zu lassen. Dafür spielen Lebensalter, Interessenslagen, Leistungsstand oder tatsächlich Geschlechterunterschiede eine wichtige Rolle. Häufungen und Tendenzen dieser Parameter markieren die Verbindung zwischen Jungen in Gruppen. Sie wollen bewusst auch in Gruppen wahrgenommen werden und entwickeln diese Haltung aus Geschlechterbildern und Geschlechtererwartungen heraus, die Menschen prägen. Diese sind teilweise körperlich inspiriert, dürfen dabei aber nicht mechanisch verstanden werden. Es handelt sich an dieser Stelle um eine Wechselwirkung zwischen Geschlechterbildern, Individualität und Identität (vgl. Schmitz, 2009, S. 1-38). Die psychische Verankerung liegt hier in früheren Bindungen, Prägungen und sozialen Erfahrungen. Im Selbstverständnis wird dabei erkennbar, wie Jungen Beziehungen interpretieren oder wie sie in Beziehungen treten. In der Zusammenschau gilt es im Spagat zwischen Individualität und gruppenorientierter Geschlechtlichkeit zu erkennen, welche Bedürfnisse, welche pädagogischen Interventionen und Antworten sie benötigen (vgl. Winter, 2016, S. 148-160).

I.6. Kulturelle Jugendbildung

Die vorliegende Studie reiht sich in Anbindung an den schulischen Musikunterricht in Formate kultureller Jugendbildung ein. Dabei ergänzt sie das Lehr-Lern-Setting am außerschulischen Lernort. Im Blick auf den Bereich und die Entwicklung der kulturellen Jugendbildung ist diese historisch gesehen ein Selbstbehauptungsversuch bürgerlicher Jugendlicher (Jugendbewegung) am Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Bernfeld, 1914, S. 85; Wyneken, 1913). Dieses Verständnis von Jugendkultur erhebt den Anspruch auf Anerkennung eigenständiger sozialer Gruppen, die sich im Sinne des Wilhelminischen Kaiserreichs eigenständig zu Wort melden. Dieses quasi emanzipierte Verhalten hat unmittelbare Auswirkung auf das Bildungswesen und die Freizeit (vgl. Kindt, 1963, S. 438-441, S. 517-524). Schon in dieser Zeit stellen kreative Bewegungs- und Gestaltungsräume für ästhetische Interessen ein Potenzial für unabhängige Selbstbildung und eine Form der außerschulischen Lern-Idee dar. Dieser Kontext eröffnet reformpädagogische und kunstpädagogische Zugänge und Gelegenheitsstrukturen und ermöglicht eine Form der Aneignung und Gestaltung alltagsästhetischer und künstlerischer Ausdrucksformen. Dadurch geschieht die Einbindung besonderer Themen der Jugendphase in schulischen und außerschulischen Formen an differenzierten Inszenierungsorten (vgl. Treptow, 1993, S. 17-64). Das entfachte Feuer kultureller Jugendbildung, gepaart mit einer kulturpolitischen

Werteorientierung, erinnert in der sozialen Strömung an den Kulturstaat der Weimarer Zeit, der diesbezüglich verschiedene Optionen an Teilhabe in den Fokus nimmt. Wobei die Bereitstellung von Teilhabe für ärmere Schichten in einer frühen Vorstellung einer »Kultur für alle« (vgl. Braun, Fuchs & Zacharias, 2015, S. 10-17, S. 207-224; Hoffmann, 1981, S. 104-119) eine hervorgehobene Rolle spielt. Wie sieht unsere Jugendbildung unter diesen Vorzeichen im 21. Jahrhundert aus? Unter kultur- und förderungspolitischen Aspekten ist ein klarer Bedeutungszuwachs an kultureller Bildung zu beobachten. Kulturelle Jugendbildung schafft Verstärkung von ästhetischer Urteilsbildung und Gestaltung. Dabei werden Potenziale (vgl. Syring, 2011, S. 515-528) zwischen außerschulischer Praxis und schulischem Auftrag, beispielsweise durch Kooperationen zwischen staatlichen Einrichtungen und Partnern in anderer (freier) Trägerschaft in Beziehung gesetzt (vgl. »Kultur macht stark« BMBF, 2013, 2015). Kulturelle Bildung heute meint dabei auf bildungstheoretischer Ebene den Prozess der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit kulturellen Alltagspraktiken ihrer Lebenswelten. Ästhetische Symbolisierungsformen, künstlerische Praxis und Formen zur Entwicklung eigener Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen sind dabei zentrale Auseinandersetzungsformen. So bewegen sie sich beispielsweise im Kontext der etablierten darstellenden und bildenden Künste (Theater, Oper, Tanz, Architektur, Bildhauerei, Malerei, Literatur, Foto, Film etc.), als alltägliche Nutzer akustischer und visueller Medien (Radio, Fernsehen, Internet) oder im praktischen Rahmen eigener Ausdrucksformen (Grafik, Musik, Tanz, Bewegung, Sprache). Im Verlauf dieser Prozesse entsteht eine Wechselwirkung zwischen äußerer Herausforderung und eigenem Handeln. Durch den demographischen Wandel ist auch in diesem Zusammenhang eine Verstärkung der Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen festzustellen, die sich auf Kultur und Bildung auswirken. Während Städte zunehmend wachsen, verliert der ländliche Raum an Bevölkerungsdichte. In der Konsequenz führen Bevölkerungsrückgang und Überalterung zu starken Problemen in der (kulturellen) Infrastruktur (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 20-45; Calmbach et al., 2013, S. 37-78, S. 137-150, S. 201-212). Dabei stellt der Bereich Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene nach wie vor ein wichtiges Themenfeld dar, in dem sie Entwicklung, Flexibilität und Sicherheit suchen (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015, S. 33-46, S. 47-110, S. 237-272). Nicht nur, aber vor allem auch in künstlerischer Auseinandersetzung gilt es immer wieder aufs Neue Systeme zu öffnen, kognitiv auch hinsichtlich unserer kulturellen Infrastruktur. Kooperationen zwischen Kirchenpädagogik²², kulturelle Jugendarbeit²³, Schule,

²² <https://www.kirche-raum-paedagogik.de/>

Museen²⁴, Theater²⁵ und sonstigen Kultureinrichtungen zeigen dabei exemplarische Wirkungen und Erfolge (vgl. »Rhythm is it!«; Grube & Lasch, 2005; Treptow, 2016, S. 161-168).

II. Forschungsprojekt und Arbeitsphasen

Im Folgenden wird das Forschungsprojekt in seiner Grundstruktur und das schrittweise Vorgehen in den einzelnen Arbeitsphasen dargestellt und erläutert. Dabei stehen der aktuelle Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik, die Definition des außerschulische Lernorts sowie die Unterrichts- und Vermittlungsprozesse im schulisch-curricularen Kontext.

II.1. Kurzdarstellung des Forschungsprojekts

Zu Beginn des gesamten Forschungsprojekts steht die Information zu dessen Aufbau und Verlauf sowie daraus resultierende Absprachen mit den Lehrkräften. In engem Kontakt mit der Forschungsleitung finden Planung und Durchführung der in allen an der Studie teilnehmenden Klassen gleich strukturierten UE Orgel im Themenbereich Tasteninstrumente statt. Die Durchführung der UE wird vom OF-Angebot (vgl. Martini, 2016, S. 22-28; Röhring, 2016, S. 28-33) flankiert und ist auf zwei Verlaufsschienen vor bzw. nach der abschließenden Klausur der UE angesiedelt. Der durchführende Organist legt einen genau strukturierten Durchführungsverlauf unter Berücksichtigung der Vergleichbarkeit vor. Im Verlauf der Ausführung wird dieser durch die begleitenden Lehrkräfte als Staatsbeamte per Eides statt überprüft. Sie zeichnen dafür mit ihrer Unterschrift im Verlaufsprotokoll jeweils verantwortlich. Für den Verlauf der OF wird den Lehrkräften neben der genauen Verlaufsstruktur auch ein Feldnotiztagebuch mit entsprechenden Leitlinien zur Dokumentation außerordentlicher Interaktionen ausgehändigt. In unmittelbarem

<http://www.bvkirchenpaedagogik.de/start/>

<https://www.ekiba.de/html/content/kirchenpaedagogik.html>

<https://www.kirchenpaedagogik-oldenburg.de/>

²³ <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit>

https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Jugend_Sport/Kulturelle+Jugendbildung

<https://www.lkjbw.de/>

²⁴ <https://www.museumspaedagogik.org/>

<https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen>

²⁵ <https://www.butinfo.de/>

Zusammenhang mit der OF, verbunden mit der schulischen UE, werden außerschulische Testergebnisse über zwei Fragebögen erhoben: 1) über eine Emotions-/Motivationsevaluation und 2) über eine Evaluation zur OF und damit unmittelbar in Zusammenhang stehenden musikalischen Parametern und erworbenem Kompetenzgefühl. Innerschulisch werden in der UE Testergebnisse über die derzeit üblichen Wege erhoben. Dabei steht das Ergebnis der Klausur (Test)²⁶ in einem vergleichenden Zusammenhang zu relevanten Halbjahresnoten. Das sind in direktem Zusammenhang die Fachnote in Musik und in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Somit soll die Möglichkeit entstehen, Schülerinnen und Schüler auch in einem von Musik unabhängigen Lehr-Lern-Kontext zu sehen. Qualitative Experten-Interviews mit den Lehrkräften zum Verlauf der UE in Verbindung mit der OF runden die Forschungsperspektiven ab, bevor die verschiedenen Forschungsergebnisse im Gesamten gegenübergestellt und in Form einer Triangulation zusammengeführt werden.

II.2. Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik

Begriffe wie Bildungsstandard und Kompetenzorientierung sind derzeit Hintergrund aktueller bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse (vgl. Klieme, 2004, S. 10-13; Klieme & Hartig, 2007, S. 11-29; Weinert, 2001, S. 27 f.). Dabei sind sie Bestandteil von Reformprozessen fachdidaktischer Überlegungen, wie beispielsweise das vorliegende Forschungsprojekt zeigt. Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2007, S. 9) bilden dabei eine Achse gleichermaßen zur Sicherung und Steigerung von Qualität im Rahmen des (schulischen) Bildungsauftrags. Detailliert und pointiert zeigt dies die Klieme-Expertise mit ihrer mehrstufigen Definition von Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2007, S. 9 ff.) auf:

- *»Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.« (S. 20)*
- *»Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet*

²⁶ Bei den Klausuren handelte es sich um urheberrechtlich geschütztes Material aller beteiligten Lehrkräfte sowie der Schulbuchverlage, deren Material nur innerschulisch und im Rahmen der Klassenarbeiten/Klausuren (Test) verwendet werden darf. Vor diesem Hintergrund wurde der Wille der Lehrkräfte insofern berücksichtigt, dass auf den Abdruck der Klassenarbeiten in der Darstellung dieser Untersuchung verzichtet worden ist.

werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.» (S. 21)

• »Bildungsstandards als Ergebnisse von Lernprozessen werden konkretisiert in Aufgabenstellungen und schließlich Verfahren, mit denen das Kompetenzniveau, das Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht haben, empirisch zuverlässig erfasst werden kann.« (S. 23)

Die angeführten Auszüge der Klieme-Expertise machen die drei verschiedenen Dimensionen der Bildungsstandards deutlich: a) Bildungsziele, b) Kompetenzen und Kompetenzmodelle sowie c) Aufgabenstellungen und Testverfahren (Kompetenztests). Damit verfolgt die Konzeption dieser Expertise in erster Linie drei Erwartungen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 9 ff.):

a) Eine höhere Zielklarheit: Die Standards zur Orientierung aller Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler, Eltern, Administration) erfolgen über normativ gesetzte Ziele.

b) Damit herrschen größere Klarheit und Objektivität sowie höhere Verbindlichkeit im Lehr-Lern-Kontext (vgl. Blum, 2006, S. 16).

c) Die Bewertung durch standardisierte Evaluationsverfahren wie Bildungsmonitoring und Schulevaluation ermöglicht eine konkretere Erfassung von Ergebnissen bei Lernenden.

II.2.1. Erörterung und Definition

Lange Zeit herrschte in keiner der beiden musikalischen Wissenschaften, weder in der Musikpädagogik noch in der Musikwissenschaft, eine anschlussfähige Definition musikalischer Gesamtkompetenzen (vgl. Kaiser, 2001, S. 5-10; Höhne, 2007, S. 30-43; Müller-Ruckwitt, 2008; Orgass, 2008, S. 153-225; Vogt, 2008; Klieme et al., 2009, S. 19, S. 72-73). Die Musikdidaktik in Deutschland kennt bereits in den 1960er-Jahren sogenannte »Umgangsweisen mit Musik« - eine Art inhaltliche Nähe zu Kompetenzfeldern (vgl. Kaiser & Nolte, 1989, S. 91 ff.; Venus, 1984, S. 9-24, S. 25-47) Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition, Reflexion). Um sich in der Folge einer normativen Dimension zu nähern, waren und sind empirische Entscheidungen im Fachfeld Musik unter wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu Zielbestimmungen einer sinnvollen

Dimensionierung nötig (vgl. Abel-Struth, 1978, S. 24-26; Kaiser & Nolte, 1989, S. 91 ff.). Heute gibt es zu diesem Forschungsfeld umfangreiche und in die Tiefe gehende Untersuchungen und Ergebnisse (vgl. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen, Lehmann-Wermser, 2012, S. 500-521; Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 60-98; Knigge & Lehmann-Wermser, 2009, S. 56-60; Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008, S. 3-33), auf die an dieser Stelle bewusst nicht weiter eingegangen wird, da dieser Bereich anderweitig erforscht wird und für die vorliegende Untersuchung lediglich einen Teilbereich bereits gewonnener Erkenntnisse mit in den Blick nimmt. In wesentlichen Übereinstimmungen mit Zielen der bereits angeführten Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007, S. 9 ff.) versteht man unter Kompetenzen »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 17-31). In Weinerts Aussage findet man den Kern des Forschungsanliegens der vorliegenden Studie in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort. Seine dezidierten Bezüge auf kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aspekte finden bereits im vorangehenden Theorieteil in Kapitel I ihren Platz und stellen hier einmal mehr einen wirkmächtigen Zusammenhang in den Vordergrund. Er zeigt auf, dass Kompetenzen nur unter Einbeziehung sämtlicher dieser Aspekte denkbar sind (vgl. Kaiser, 2001, S. 5-10). Dabei sollte gerade das Erlangen von musikpraktischen Fähigkeiten über Zugänge emotionaler Art zum Gegenstand Musik als zentrales Unterrichtsziel gelten. Empirisch valide Erhebungen dazu waren und sind schwierig zu testen (vgl. Gardner, 1989, S. 71-83). Dies bildet die vorliegende Untersuchung in ihren unterschiedlichen Aspekten ab.

II.2.2. Chancen

Die Ausführungen entlang der Klieme-Expertise gelten grundsätzlich auch für den Kompetenzbegriff im musikpädagogischen Kontext. Generell ist der Begriff der Kompetenz ein vielbenutzter und gleichermaßen vieldiskutierter Terminus im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs der vergangenen Jahre (vgl. Klieme et al., 2007, S. 5-15). Grundlage hierfür sind eine Vielzahl nationaler und internationaler Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS oder DESI, die Kompetenz von Bildungsstandards thematisch zentral abbilden. Der Kompetenzbegriff ist fachdidaktisch von hoher Relevanz. Zentrale

Formulierungsanliegen und Modifikationen von Kompetenzen können ausschließlich auf der Grundlage fachdidaktischer Expertise vermittelt werden (vgl. Klieme et al., 2007, S. 121 f.). Dabei visieren Bildungsstandards konkrete Bildungsziele an und Kompetenzformulierungen werden dadurch pädagogisch konkret und anwendbar.

II.2.3. Methodische Hinweise (Risiken)

Zwei Unterscheidungen bzw. grundsätzliche Formen von Modellen sollen an dieser Stelle erwähnt werden, da sie für die vorliegende Untersuchung von besonderem Rang sind: Zum einen sind dies Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Hartig & Klieme, 2006; Körber, 2007, S. 54-86; Schecker & Parchmann, 2007, S. 147-164 – weitere Klassifikationen von Kompositionsmodellen finden sich in fachdidaktischen Publikationen, vgl. Weinert, 2001b, S. 17-32; Klieme, 2004, S. 10-13; Hartig & Jude, 2007, S. 17-36; Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007, S. 1-15). Idealerweise ergänzen sich diese beiden Modelle (vgl. Klieme et al., 2007, S. 11). a) Die Niveaumodelle stellen eine inhaltliche Beschreibung von Kompetenzen dar. Sie beschreiben Abstufungen von Kompetenzen, also Anforderungen, die für die Schülerinnen und Schüler bewältigbar sind. In psychometrischer Hinsicht bedeutet dies die Ausformulierung eines Kompetenzniveaumodells und die kriteriumsorientierte Interpretation einer Skala. Niveaumodelle unterteilen eine Kompetenzskala in differenzierte Abschnitte und interpretieren sie auf inhaltlicher Ebene (vgl. methodische Umsetzung bei Hartig, 2004, S. 74-93). b) Bei Strukturmodellen spielt die Dimensionalität einer Zielkompetenz eine hervortretende Rolle und reflektiert die Ziele auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 12 f.) Eine Domäne auf übergeordneter Ebene differenziert verschiedene Kompetenzbereiche und entsprechende Zusammenhänge. Innerhalb eines einzelnen Kompetenzbereichs wird zwischen Teilkompetenzen und deren Zusammenhänge differenziert. Die eigenständige Dimension von Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen im Rahmen eines Strukturmodells müssen dabei hinreichend unabhängig in ihren korrelativen Zusammenhängen sein (vgl. Hartig & Klieme, 2006, S. 127-143). Das methodische Vorgehen zur Erstellung und Überprüfung von Strukturmodellen erfolgt in der Regel faktorenanalytisch oder zunehmend über mehrdimensionale IRT-Modelle²⁷ (vgl. Hartig & Höhler, 2008, S. 89-101). Motivation und Kompetenz beleuchten, bezogen auf den Bereich Musik und Musikunterricht, exemplarisch Beiträge und Studien von Knigge & Lehmann-

²⁷ Item-Response-Theorie

Wermser (2008, 2009), Knigge (2010), Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser (2012, S. 500-521), Carmichael & Harnischmacher (2015, S. 177-198) sowie Harnischmacher, Höfer & Blum (2015). Im Rahmen der vorliegenden Studie hat keine explizite Untersuchung des Kompetenz-Begriffs entlang eines der beiden Modelle stattgefunden. Lediglich die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz kam in einem Item des Fragebogens (siehe Kap. IV.3.3.) zum Tragen.

II.3. Außerschulischer Lernort (in Verbindung mit dem Fach Musik)

Folgende Schritte beleuchten den Bereich des außerschulischen Lernens als eines der zentralen Untersuchungsfelder dieser Studie. Nachdem bereits in Kapitel I.3 allgemeine Aspekte zum außerschulischen Lernort erörtert wurden, soll im Folgenden der Bereich Musik speziell dargestellt und erörtert werden.

II.3.1. Definition

Außerschulische Lernorte bergen große Potenziale. Heute findet man ihre Verankerung im formalen Schulsystem vor allem im Bereich Kunst und Musik. Bildungsaspekte sollen dabei gleichermaßen allen Schülerinnen und Schülern zuteil werden, wobei Schule dabei keine Unterschiede der sozialen Schichten kompensieren kann und möchte (vgl. Oelkers, 2012, S. 151 ff.). Kulturelle Bildung sollte dabei allerdings nicht nur im Kunst- bzw. Musikunterricht verortet werden. Der Blick auf alle Lernfelder aller Fächer birgt die Chance, oft starre Prinzipien von Lernen und Lehren aufzubrechen und ganzheitlich zu begreifen. Dabei bedingen sich die Zugänge zur kreativen Welt (*education in art*) und dem pädagogischen Werkzeug in der Vermittlung sämtlicher Fächer (*education through art*) gegenseitig und können der persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu Schlüsselqualifikationen verhelfen (vgl. Bamford, 2010, S. 67-96, S. 97-110, S. 111-130; Spychiger et al., 2010; Spychiger, 2017, S. 267-287). In der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bietet der außerschulische Lernort Raum und Experimentierfeld zur Selbstentfaltung, Reflexion, der Entdeckung ihrer eigenen Kreativität sowie der Förderung von Sprach- und Ausdruckskompetenz. Im Zusammenhang zwischen künstlerischen Prozessen und eigener Lebensgeschichte Verbindungen zu ziehen und zu identitätsstiftendem

Erkenntnisgewinn zu gelangen, stärkt dieser Kontext das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht die Entfaltung eines musikalischen Selbstkonzepts (vgl. Spychiger, 2017, S. 267-287; Vogt, 2007, S. 21-30). Prägende Erfahrungen sind an dieser Stelle beispielsweise die Schärfung des individuellen Bewusstseins für Toleranz. Die Betrachtung von Lerninhalt bietet Schülerinnen und Schülern Gelegenheit für Meinungsbildungsprozesse durch Identifikation oder Ablehnung und stärkt auch hier das eigene Urteilsvermögen nachhaltig. In der Regel sind außerschulische Lernorte im Bereich Musik mit Orchesterarbeit²⁸ verbunden, bei der das Hauptpersonal aus Künstlern besteht. Zunehmend entsteht aber das Bewusstsein für grundständige musikpädagogische Arbeit an großen Häusern in eigenen Abteilungen, so wie das bei der erst kürzlich eröffneten Hamburger Elbphilharmonie (vgl.: <https://www.elbphilharmonie.de/de/instrumentenwelt> - Zugriffsdatum: 31. Juli 2018) der Fall ist oder bereits seit längerer Zeit in groß angelegten Formaten bei Orchestern wie den Berliner Philharmonikern (vgl.: <https://www.berliner-philharmoniker.de/education> - (Berliner Philharmonie) Zugriffsdatum: 31. Juli 2018), dem Gürzenich Orchester Köln (<https://www.guerzenich-orchester.de/de/>, Zugriffsdatum: 27. August 2019) oder bei der Deutschen Orchestervereinigung (<https://www.dov.org/projekt-kampagnen/musikvermittlung>, Zugriffsdatum: 27. August 2019), stattfindet.

Konkrete Beispiele bestehender Modelle hierfür sind Begegnungen mit dem außerschulischen Lernort im Rahmen der Musikvermittlungsangebote des SWR²⁹, des BR³⁰ oder des Orgel-Projekts Orgelstadt Hamburg³¹ anlässlich des 300. Todestages des weltweit berühmten Orgelbauers Arp Schnitger im Jahr 2019. In allen drei Projekte finden unmittelbare Begegnungen und Auseinandersetzung mit Fragen zur Instrumentenkunde, zu den Orchesterapparaten sowie den klangfarblichen Möglichkeiten der Orgel als Solo-Instrument und hinsichtlich ihrer orchestralen Fähigkeiten statt. Darüber hinaus werden immer auch musikhistorische Fragen, u. a. in konkreter Anbindung an Schulthemen im Fach Musik, oder berufspraktische Themen von Musikerinnen und Musikern beleuchtet und erörtert. Angebot und Nachfrage sind es, die exemplarischen Musikvermittlungsprojekten, wie sie bei SWR, BR oder Orgelstadt Hamburg dargestellt werden, ihren eigenen Platz im Kulturleben

²⁸ Studie von Peter Mall: Mall, Peter. (2016). Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit. Augsburg: Wißner.
<https://petermall.de/>
<https://petermall.de/schule-und-orchester-kooperative-musikvermittlung>

²⁹ <https://www.swr.de/swrclassic/musikvermittlung/swr-musikvermittlung-saisonbroschuere-2019-20-100.pdf>

³⁰ <https://www.br-so.de/education/>

³¹ <https://www.orgelstadt-hamburg.de/>

verschaffen. Inzwischen geht es dabei nicht nur um Kinder und Jugendliche: Die Hörangebote und unterschiedlichen Konzertformate sprechen altersübergreifend Menschen an. Dabei gelingt es zunehmend, auch neue Zielgruppen an Musik unterschiedlicher Genres heranzuführen. Dabei ist Zuhören ein zentraler Faktor, häufig geht es aber auch um das Mitmachenkönnen. Ziel einer vielfältigen und sich stetig entwickelnden Kultur von **Workshop- und Projektangeboten** ist es, Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern, aber auch erwachsenen Laienmusizierenden einen aktiven und kreativen Zugang zu Musik und musikalischem Erleben zu ermöglichen. Verschiedene Formate wie Familienkonzerte, Kinderkonzerte, Education-Angebote für Schulklassen, die Vorstellung der Instrumente sowie weitere Workshop- und Projektangebote sowie das Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik schaffen das Verständnis einer „Win-Win-Situation“. **Familienkonzerte** können ein musikalischer Treffpunkt sämtlicher Generationen sein. Inhaltlich entsprechend konzipiert, trifft es bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Verständnis und Resonanz. Spezielle Hinführungen dienen dazu, im Besonderen Kindern Wissenswertes zu Werken und Abläufen von Konzertformaten zu vermitteln. Explizite **Kinderkonzerte** sind hingegen gänzlich auf ihre Zielgruppe abgestimmt. Werke vom Mittelalter bis hin zu Neuer Musik können in den Programmen ihren Platz finden, und oft können Kinder und Jugendliche sogar interaktiv in das Aufführungsgeschehen einbezogen werden. Es ist zu beobachten, dass die Bandbreite zielgruppenspezifischer Angebote kontinuierlich erweitert wird. Sie reicht dabei von Konzerten für Schwangere und Babys über Formate für Kindergärten und Grundschulkinder bis hin zu Jugendlichen. Die genannten Veranstaltungsformate beschreiben ihre Arbeit als besondere Chance, da bei weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen über kulturelle Impulse innerhalb ihrer Familien erreicht werden (können). Dahingehend bieten **Projektformate für Schulklassen** besonders optimale Voraussetzungen, um möglichst (alle) Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Häufig beziehen Orchester und Konzerthäuser mittlerweile Schulklassen sogar in moderierte Konzerte ein. In Probenbesuchen geben sie ihnen Gelegenheit, einen Blick hinter die Kulissen zu werfen. Vorbereitende Lehrerseminare oder pädagogisch-didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial können die Vorbereitung der Aufführungen im Klassenzimmer sinnvoll ergänzen. Aus den Orchesterapparaten heraus besuchen oft einzelne Musikerinnen und Musiker und kleinere Ensembles Schulklassen, zeigen ihre Instrumente und geben einen Einblick in das, was die Schülerinnen und Schüler bei einem späteren Konzertbesuch auf der Bühne erwartet. Bei der **Instrumentenvorstellung/Instrumentenkunde** bietet sich meist für

Kinder und Jugendliche eine unkonventionelle Gelegenheit, viele Details über Musikinstrumente zu erfahren. Dazu gehört beispielsweise, wie es sich anfühlt, Töne zu erzeugen, oder welche unterschiedlichen Klangfarben die jeweiligen Instrumente hervorbringen können. Hautnah zu erfahren, wie professionelle Musikerinnen und Musiker im Orchester und darüber hinaus über ihre Instrumente und ihr Berufsfeld berichten, macht das Erleben dieser Begegnung außerhalb des Klassenzimmers am Konzertort zusätzlich spannend. So können mögliche Berührungsängste abgebaut und eine Brücke zwischen Gesellschaft und Aufführungsort geschaffen werden. Hinzu kommt darüber hinaus mancherorts ein **kompositionspädagogischer Ansatz**: Hier sollen Kinder und Jugendliche eigenständig schöpferisch tätig werden und eigene Fähigkeiten ihrer musikalischen Gestaltungskraft entdecken und entwickeln können. Die Zusammenarbeit mit Orchestermusikern, Komponisten und solistisch tätigen Künstlerinnen und Künstlern ermöglicht Neues, und je nach Projektformat auch Eigenes, das in den unterschiedlichen Aufführungs- und Konzertformaten dargestellt werden kann. Dabei haben alle eine jeweils unterschiedliche Dimension. Dazu zählen Schulbesuche mit kurzem Input über einen zeitlich begrenzten Workshop ebenso wie weitläufig angelegte Langzeitprojekte (vgl. Fußnoten 29, 30, 31). Letztere finden ihren Höhepunkt und Abschluss oft in spektakulären Aufführungen, die sogar medial viel Beachtung finden können. Solchen Leuchtturmprojekten schlägt immer wieder auch Kritik entgegen. Über den Vorwurf der Eventisierung solcher Projektformate entstehen viele Fragen zu Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der genannten Angebote. Auch dahingehend möchte die vorliegende Untersuchung, trotz aller Limitationen, in der Zusammenschau von Klassenzimmer, Curriculum und außerschulischem Lernen durch den Befund einen aussagekräftigen Einblick geben.

II.3.2. Abgrenzung des Begriffs des außerschulischen Lernorts von innerschulischen Unterrichtsformen

Beim Stichwort Angebotsvielfalt im breit aufgestellten Spektrum experimenteller Unterrichtsversuche lohnt es sich, im Blick auf den außerschulischen Lernort in Anbindung an den Kontext schulischen Lernens noch etwas genauer hinzusehen und sich über die Chancen sowie den Mehrwert schulischen und außerschulischen Lernens Gedanken zu machen. Wiechmann (2000a, S. 9-19) liefert eine Abbildung sämtlicher Unterrichtsformen, die auf einer Ebene gebildet durch zwei Koordinaten zusammengeführt werden können. Das

ist zum einen a) die Dimension des Vermittlungsstils in lehrender Form (expositorisch) vs. entdecken lassen. Zum anderen b) die Dimension der Lenkung in lehrergelenkter Form vs. selbstbestimmtem bzw. autonomem Lernen. Nach Wiechmann gilt es, beides in stimmiger Balance zu halten:

»Ein ausschließlich belehrender Unterricht ist in der Schulrealität ebenso wenig dankbar wie ein rein entdeckender; ein völlig gelenkter Unterricht ebenso unrealistisch wie das vollkommen autonome Lernen. Die Realität eines effektiven Unterrichts liegt zwischen den vier Eckpunkten des Methodenrepertoires. Die didaktisch begründete Wahl der jeweils besten Unterrichtsmethode erfordert eine Kenntnis der spezifischen Leistungsfähigkeit der verschiedenen Unterrichtsmethoden.« (Wiechmann, 2000a, S. 21)

Wiechmann (2011, S. 13-23, S. 24-38, S. 39-51) zeigt dabei ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden auf. Dazu gehören: Frontalunterricht, Gruppenpuzzle, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen in Inszenierungen, Lehrstückunterricht, Entdeckendes Lernen, Fallstudien, Werkstattarbeit und Projektmethoden. Immer wieder gerät die Form des sog. ‚Direkten Unterrichts‘ (*direct instruction*, vgl. Wiechmann, 2011, S. 20 ff.) in die Kritik, sie sei zu autoritär, reaktionär, anachronistisch, schülerfeindlich, militaristisch, Drill, mechanisches Lernen, passives Lernen, bloße Wissensakkumulation, absolute Lehrerdominanz. Dabei liegen die Chancen dieser Form in deutlichen, klaren Hinweisen (*cues*, vgl. Wiechmann, 2011, S. 20 ff.), aktiver Übung unter ständiger Kontrolle, regelmäßigen Fragen zur Gewährleistung des Verständnisses sowie systematischer Rückmeldung und Korrekturen auf der Hand. Hattie (2009, 2012, 2015, S. 47-153 ff.) weist im Zusammenhang mit dieser Form sogar einen stark lernförderlichen Effekt ($d=0,59$) nach. Mit einem Augenzwinkern kommentiert er dennoch:

»Every year I present lectures to teacher education students and find that they are already indoctrinated with the mantra ‚constructivism good, direct instruction bad‘. When I show them the results of these meta-analysis, they are stunned, and they often become angry at having been given an agreed set of truths and commandments against direct instruction. Too often, what the critics mean by direct instruction is didactic teacher-led talking from the front; this should not be confused with the very successful ‚Direct Instruction‘ method.« (Hattie, 2009, S. 204 f.)

Korrespondierend dazu äußern sich Grell & Wiechmann (2008, S. 39-51) folgendermaßen:

»Unterrichtskonzeptionen und didaktische Modelle können leider nicht selbst unterrichten. Das können nur kompetente Lehrerinnen und Lehrer. Aus einem hervorragenden Drehbuch kann man einen schlechten Film machen. Jede Didaktik lässt sich leicht verhunzen, wenn sie inkompetent und unprofessionell inszeniert wird. Die Schüler gewinnen dann keine Einsichten, sondern verlieren den Durchblick. Auch das Direkte Unterrichten kann misslingen. Mit einer gehörigen Portion Humorlosigkeit und Pedanterie, Sturheit und Starrheit ausgeführt, kann direktes Unterrichten zu vorsintflutlichem Formalstufen-Unterricht werden.« (vgl. Grell & Wiechmann, 2008, S. 48)

In seinem Buch aus dem Jahr 2000 spricht der Schweizer Unterrichtsforscher Niggli bereits im Titel explizit nicht von ‚Unterrichtsmethoden‘, sondern von dem Begriff ‚Lernarrangements‘, die sich tendenziell den Unterrichtsformen in Richtung offenem Unterricht verschreiben. Dabei konstatiert er, dass sich innovative Lernarrangements qualitativ nicht per se von traditionellen Unterrichtsformen unterscheiden und als die besseren herausstellen. In diesem Zusammenhang nennt er konkrete Leitfragen und Bewährungskriterien, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Es sei aber erwähnt, dass seine sachlich empirisch orientierte Sichtweise eine neue Lernkultur in den Fokus rückt, diese aber bewährte Unterrichtsmodelle und durchdachte Didaktik nicht selbstverständlich infrage stellen bzw. gar ad absurdum führen kann. In summa kann also festgestellt werden: Außerschulisches Lernen birgt unbestritten Chancen, die vor allem im Bereich der Methodenvielfalt verortet sind. Dies scheint in der Pädagogik unumstritten, da wohl begründet (vgl. Wiechmann, 2000a, S. 10). Als einer der profiliertesten Unterrichtsforscher formuliert Brophy so:

»Research on learning tasks suggests that activities and assignments should be sufficiently varied and interesting to motivate student engagement, sufficiently new or challenging to constitute meaningful learning experiences rather than needless repetition, and yet sufficiently easy to allow students to achieve high rates of success.« (Brophy, 2000, S. 23)

II.3.3. Musikpädagogische Ursprünge der Education-Arbeit im angelsächsischen Sprachraum

Wie bereits dargestellt, spielen Fragen zur Musikvermittlung und Konzertpädagogik sowie deren Umsetzung im Arbeits- und Wirkungsfeld von vielen professionellen Musikerinnen, Musikern, Ensemble-Konstellationen und Orchestern mittlerweile eine bedeutende Rolle. Überlegungen zu diesen Themen gehören in deren Umfeld gewissermaßen zum Standard. Dieser Bereich soll zunächst in einen Zusammenhang mit der Entwicklung der englischen Musikpädagogik gestellt werden. Dies ist deshalb sinnvoll, weil ihre fachdidaktischen Umbruchsgedanken und die Erstellung neuer Konzeptionsansätze direkt an die konzertpädagogische Arbeit im 21. Jahrhundert heranführen.

Zunächst konnte sich, wie anhand der nachstehenden Quellen dargestellt, im 20. Jahrhundert die Vermittlung von Kompositionstechniken durch professionelle Ensembles und Komponisten in Schulen in England besonders ergiebig entwickeln. Grund war die kreative Strömung eines eigenen künstlerischen Tätigwerdens, das von der englischen Musikpädagogik schon früh aufgegriffen wurde. Den genannten experimentellen Arbeitstechniken räumte sie jeweils zentrale Positionen ein.

Im Folgenden soll daher ein kurzer Einblick in die Stationen der englischen Musikpädagogik der Oberschule³² gegeben werden, da sie für das Verständnis der Untersuchung relevant sind (vgl. Pitts, 2000).

Den Ausgangspunkt der englischen Musikpädagogik bildet folgender Ansatz aus den 30er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts: Bis in die 70er-Jahre hinein änderten sich Mittel und Umstände des Musikunterrichtes durch die Einführung des Radios, der Schallplatte und vermehrt auch elektronischer Instrumente auf dramatische Weise. Dennoch blieben die Kernansätze der Musikpädagogik erhalten (vgl. Pitts, 2000).

Der musikpädagogische Gedanke fußte gewissermaßen auf dem idealistisch geprägten Ansatz von Elisabeth Mills (1905) und Thomas Henry Yorke Trotter (1914), in dem die universalen Lernziele durch eine musikalische Bildung anerkannt werden. In der Tradition der klassischen Philosophie von Aristoteles und Platon stehend wird hier die

³² vgl. Pitts, 2000: In England unterteilt sich die schulische Ausbildung in eine Primary Education von Klasse 1-6 und eine anschließend folgende Secondary Education in Klassen 7-12. Eintrittsalter dort ist mit fünf Jahren. Dieser Abschnitt über die Geschichte der Musikpädagogik rekurriert thematisch auf: Stephanie Pitts (2000), *A Century of Change in Music Education*, Hampshire.

charakterbildende Wirkung der Musik in den Vordergrund gestellt, nicht der Erwerb musikalischer Fähigkeiten (vgl. Grout & Palisca, 1988, S. 807-884). Bei Trotter steht außerdem die kindliche Verbindung von Musik und Emotionen im Mittelpunkt. Eine Haltung, die auch für die weitere Untersuchung von Bedeutung sein soll.

»As the feeling side of the child is by far the strongest, and as the intellectual side only grows slowly as life advances, it follows that the first teaching in music should be directed to the encouragement of the feeling for music, and the intellectual part should be built up after the feeling for music has been established.« (vgl. Trotter, 1914, S. 11)

Innerhalb der Musikpädagogik dieser Zeit bildete ein praktisch orientierter Ansatz (vgl. Trotter, 1914, S. 11 f.) ein besonderes Feld, das im Vorgriff bereits an eine Form des außerschulischen Lernorts erinnert, wie wir ihn heute erleben. Das Bestreben dieses Ansatzes war es, den Lehrern praktische Materialien als Hilfestellungen bereitzustellen und sie somit in ihrer erfolgreichen Realisierung von Lehr- und Lernzielen zu unterstützen. Aus der oft mangelnden Anzahl von Fachlehrern für Musik entwickelte sich der Musikunterricht häufig in England zu reinen »Singstunden«.

Im Preußen der 1920er-Jahre entstehen mit Leo Kastenbergs Bestrebungen, die Musiklehrerausbildung zu reformieren (vgl. Pitts, 2000), um in einem vergleichbar ähnlichen Missstand Abhilfe zu schaffen. Vorherrschend war der damalige gesellschaftliche Konsens darüber, dass fachlich und theoretisch »professioneller« Musikunterricht überwiegend in Form von privatem Instrumentalunterricht stattfinden sollte. Resultat war schlussendlich ein Musikunterricht, der mehr oder weniger den Eliten vorbehalten war (vgl. Pitts, 2000).

1923 war es Stewart Macphersons Bestreben (vgl. Pitts, 2000), eine Methodik zu entwickeln, die mit Hilfe des Singens ein authentisches Musikverständnis³³ der Schüler ermöglichen sollte. Arthur Somervell (vgl. Pitts, 2000) bot 1931 (S.21) ebenfalls weniger erfahrenen Lehrern eine Methodik in Form von Musterstunden an. Diese Musterstunden sollten Schülern ermöglichen, durch Training von Stimme und Gehör umfassende musikalische Erfahrungen zu machen. Zentrales Ziel beider Ansätze war die Vermittlung von musikalischem Wissen durch Hören und Singen von »klassischen« Werken

³³ Dieser Begriff ist schwer zu greifen, gemeint sind Synonyme wie: natürlicher, unverstellter, direkter, unmittelbarer Zugang zu Musik.

europäischer Kunstmusik. Ein vergleichbares Konzept entstand in Deutschland erst 35 Jahre danach (vgl. Alt, 1968, S. 13-55, S. 86-111, S. 176-193).

Weitere kreative Fächer wie beispielsweise Englisch und Kunst profitierten nach Ende des Zweiten Weltkrieges von grundsätzlichen fachdidaktischen Veränderungen. Nun sollte das sich selbst ausdrückende und kreative Kind im Mittelpunkt stehen. Diese Veränderungen wirkten sich zunächst nicht wesentlich aus im Blick auf die musikpädagogische Debatte und den damaligen Musikunterricht. Dennoch waren sie wesentlicher Auslöser für die weitere Auseinandersetzung mit dem Akt des Komponierens und dessen Umsetzung als einem wichtigen Bestandteil umfassenden Musikunterrichts.

Im Jahr 1951 fasste James Mainwaring (S. 8) seine visionären Ansprüche an den Musikunterricht folgendermaßen zusammen:

»(1) That the musical experiences of children in schools should be as enjoyable and as interesting to them as possible;

(2) That musical education should be based on active musical experience;

(3) That the experience should cover as wide a variety of musical activities as possible;

(4) That all such experiences should form part of a coherent and consistently pursued plan of musical development;

(5) That musical items are heard, recalled and recognised as 'wholes'.«

Das Zentrum des Musikunterrichtes sollte nach Mainwaring erst der praktische Umgang mit Musik sein; anschließend sollten Erklärungen folgen:

»Verbal descriptions and definitions are useful only when there is a fund of recallable experience to give a content of meaning to the words. Teaching should not begin with definition, it should end with it, to clinch and clarify what is known.«
(Mainwaring, 1951, S. 11)

Diese fortschrittliche musikpädagogische Konzeption schließt Elemente der Gestalttherapie ebenso wie Aspekte der Musikpsychologie ein. Vergleichbare pädagogische Konzeptionen etablieren sich später bereits in Zusammenhang mit dem Begriff des repräsentativen bzw. exemplarischen Lernens bei Martin Wagenschein (vgl. Wagenschein, 1968, S. 7-40), was

sich bei ihm später unter dem Begriff des genetischen Prinzips (vgl. Wagenschein, 1968) zusammenfassen lässt. Diese Gedankengänge induktiver Didaktik innerhalb der Pädagogik (pädagogischen Psychologie) bestätigen sich in neurowissenschaftlichen Ansätzen der 1990er-Jahre bis hin zu heutigen Erkenntnissen (vgl. Gordon, 1989, S. 3-26, S. 27-44, S. 331-376, S. 377-394; Gruhn, 2005, S. 51-80, S. 81-104, S. 195-212).

In den 1960er- und 1970er-Jahren entwickelten einzelne ‚composer-teachers‘ die Idee des Komponierens im Klassenraum weiter. Diese Personen waren jedoch Ausnahmerecheinungen und das Konzept ihres fortschrittlichen und innovativen Unterrichts war keineswegs Standard. Allerdings ergab sich durch dessen Impuls und die zunehmende Öffnung für Neue Musik in all ihren Formen und Ausdrucksweisen schließlich sogar eine Verlagerung des Unterrichtsschwerpunkts durch die ‚composer-teachers‘ (vgl. Self, 1967, S. 3 ff.).

Auch hinsichtlich anderer kreativer Schulfächer kamen Veränderungen dieser Art in Gang. Sie unterstützten die Auseinandersetzung der Schüler sowohl mit zeitgenössischen als auch eigenen Werken. Der dauernde Druck der Legitimierung des Schulfachs Musik forderte seinen Tribut: Veraltete Werkbezeichnungen und Ansichten mussten gänzlich neu überdacht werden.

»It is a sad reflection that although many children use their creative energies in painting and poetry, their musical activities are usually confined to performance and listening; with simplified notation it is possible for average children to compose music – and almost this alone would warrant its introduction.« (Self, 1967, S. 3)

Bei George Self wurde die Erkundung des Klanges durch Creative Exercises (vgl. Self, 1967, S. 3 ff.) noch in engen Bahnen gelenkt und ging eher von einer musikpädagogischen Musik als von tatsächlich freiem Komponieren der Schüler aus. John Paynter und Peter Aston (1970) führten jedoch den eingeschlagenen Pfad weiter fort:

»Before this morning neither of them had ever thought of creating music. They chose to do this, decided the sounds they wanted to explore, and have worked these sounds over and over until they have become the right sounds, the only possible sounds through which to say what had to be said. By this time tomorrow their piece will be refined and carefully notated in a system of their own inventing. They will have thoroughly explored their own music and have met on the way with the music of

Cowell and Stockhausen. They will not have been 'taught' anything: how can we say how much music they will have learned?» (Paynter & Aston, 1970, S. 1)

Diese fortschrittlichen Ansätze waren damals aber nur ein erster Anfang und es galt, sie nicht zu überbewerten. Es waren nicht wenige kritische Stimmen (Swanwick, 1979, S. 10; Meyer-Denkman, 1988, S. 11 ff.), die an einem kognitiven und wissenszentrierten Musikunterricht festhalten wollten. Dies nicht zuletzt deshalb, um das Fach Musik als Pflichtfach in der Schule zu rechtfertigen.

Anfang der 1980er-Jahre galt es, die innovativen Ansätze vorheriger Jahre auf ihre musikalische Substanz hin zu hinterfragen (vgl. Swanwick, 1979, S. 10-45 ff.), es blieb schließlich zu überlegen:

»How long can classes in school go about 'experimenting' with instruments, tape-recorded sound, or tearing-up paper to make different sound-effects? The answer is, I think, for a little while only.« (Swanwick, 1979, S. 10)

Das Ziel des Musizierens im Klassenverband, das aktuell auch oft in Form von Workshops durchgeführt wird, darf nicht in ausschließlichen Aktionismus münden, sondern muss immer in ein zielgerichtetes Lernkonzept eingebunden sein. Eine vergleichbare Kritik an den didaktischen Konzepten der auditiven Wahrnehmungserziehung und entsprechender Handlungsorientierung in Deutschland beschreibt später 1988 Gertrud Meyer-Denkman (S. 11 ff.) in einem Artikel in der Zeitschrift Musik und Bildung. Im Jahr 1979 stellte Keith Swanwick (S. 45) als erster Musikpädagoge sein komplettes Modell für ein Curriculum im Fach Musik zusammen. Intention war es, eine bessere Evaluation des Unterrichts zu ermöglichen. Dieses Modell – abgekürzt **CLASP** – enthält in seinem Kern bereits alle Bestandteile des heutigen National Curriculum:

C Composition formulating a musical idea, making a musical object

(L) Literature studies the literature of and the literature about music

A Audition responsive listening as (though not necessarily in) an audience

(S) Skill acquisition aural, instrumental, notational

P Performance communicating music as a 'presence'

Diese klare musikpädagogische Tendenz und ihre Entwicklung in England führen dicht an die Arbeit heran, die Musikvermittelnde beispielsweise in Berufsorchestern heute auch in Deutschland mit nachhaltigen Zielen verfolgen. Die Überschrift »Education and Response«³⁴ (vgl. Eggebrecht, 1989; Eberwein, 1998; Germann, 2006; Mast & Milliken, 2008; Pfeffer, Rolle & Vogt, 2008; Rüdiger, 2014) hat sich mittlerweile längst als Fachterminus etabliert und liefert dem konzertpädagogischen Experimentierfeld einen Rahmen. Innovation und Experimentierfreude sind eine von mehreren Ausgangsmotivationen, Education-Projekte anzubieten. Das klare Ziel, mittels einer Konfrontation mit klassischer Musik eine nachhaltige Wirkung unterschiedlichster Form zu erreichen, ist im Bewusstsein der Orchester. Was derzeit noch recht rar erscheint, ist die genaue wissenschaftliche Untersuchung des (Vermittlungs-)Prozesses und einer unmittelbaren Anbindung einer in Zusammenhang stehenden Unterrichtseinheit in der Schule. Dazu ist es notwendig, nach der Durchführung eines Projektes den Verlauf zu analysieren, auszuwerten und Rückschlüsse auf eine qualitative Verbesserung der didaktischen Konzeption und auf unterschiedlichen Ebenen einem inhaltlichen Zusammenwirken zu ziehen.

II.3.4. Quellensituation

Das Stichwort *Musikvermittlung*³⁵ ist seit vielen Jahren in aller Munde und sogar eigene Studiengänge zu diesem Thema wurden mittlerweile etabliert. So zum Beispiel in einer Vorreiterposition der Studiengang Musikvermittlung an der Hochschule für Musik in Detmold, dann zum Sommersemester 2008 an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz und anschließend der Master of Arts – MA Musikvermittlung/Konzertpädagogik seit dem

³⁴ Das Orchester 1/2003: »Musikvermittlung. Neue Aufgaben für Orchester«
 Das Orchester 9/2006: »Musikvermittlung. Pflichtaufgabe – auch für Orchester«
 Das Orchester 11/2008: »Perspektivwechsel. Aufbruch in der Musikvermittlung«
 Das Orchester 7–8/2011: »Funkpotenzial. Musikvermittlung im Rundfunk«
 Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2 (2009): »Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold«
 Diskussion Musikpädagogik, Heft 54 (2012): »Musikvermittlung als Aufgabe der Musikpädagogik«
 Musica sacra 3/2011: »Schwerpunktthema Konzertpädagogik«
 Üben & Musizieren 5/2001: »Neue Hörer für die Klassik«
 Üben & Musizieren 6/2006: »Musikvermittlung«

³⁵ Der Terminus ‚Musikvermittlung‘ befasst sich im Wesentlichen mit den konzertpädagogischen Tätigkeitsfeldern, u. a. aber auch mit unterrichtspädagogischen Feldern (EMP, IGP, Schulmusik, Musikjournalismus), wie es bei der vorliegenden Untersuchung der Fall ist. Sie möchte (Hör-)Erfahrungen anregen und fördern, Beziehung zu Musik/Kunst stiften und dabei Menschen jeglichen Alters, Herkunft, Sozialisation und Bildung ansprechen (vgl. Eberwein, 1998; Nimczik, 2001 und Stiller, Wimmer & Schneider, 2002).

Wintersemester 2012/13 am Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg. Mit Blick auf die Quellensituation, die sich wissenschaftlich mit Fragen der Musikvermittlung und Konzertpädagogik auseinandersetzt, herrscht bis heute noch immer ein großes Defizit hinsichtlich von Wirkmechanismen musikpädagogischer Vermittlungsformen (vgl. Bastian, 2000; Gembris, Kraemer & Maas, 2006; Keuchel, 2006; Keuchel 2011; Stiftung Mozarteum Salzburg, 2010). In erster Linie existieren frühe, wissenschaftlich nicht abgesicherte Sammlungen (vgl. Stiller, Wimmer & Schneider, 2002) an Aufsätzen, Essays, Artikeln und Dokumentationsbeiträgen in Festschriften oder so genannten musikpädagogischen Skizzenbüchern. Problematisch an diesen Quellen ist die Ebene, auf der sie ausharren. Sie gleichen nahezu alle einer Art Erlebnisbericht. Eine Chance zur Veränderung dieser Situation könnte in der Sammlung und ausführlichen Dokumentation des nahezu unerschöpflichen Materialfundus als Resultat der Arbeit liegen, die die verschiedenen Orchester in Deutschland und dem europäischen und außereuropäischen Ausland leisten. Als aktuell wissenschaftlich ausgearbeitete Dokumentation und in Rückbindung an dieses methodisch vieldimensional vergleichbar aufgestellte Forschungsanliegen nenne ich exemplarisch den Dokumentationsversuch »Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung« von Eberhard & Kraemer aus dem Jahr 2014, S. 205-214. Diese Dokumentation reflektiert das zunehmende Interesse an Fragestellungen und Angeboten im Bereich der Musikvermittlung und damit auch die Verbindung zu Angeboten am außerschulischen Lernort. Eberhard & Kraemer versuchen dabei in breit aufgestelltem Spektrum Angebote an allgemeinbildenden Schulen, an Musikschulen, an der Universität Augsburg und im außerschulischen Kontext zu erfassen und zu dokumentieren. Die Datensammlung erfolgt dabei über eine explorativ schriftliche Expertenbefragung von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, Musikerinnen und Musikern sowie etablierten Verantwortlichen im Bereich der Musikvermittlung.

II.4. Entwickelnd-kommunikative Didaktik als theoretischer Rahmen

Im Folgenden nähert sich die Darstellung dem Kern der Untersuchung. Der gewählte Begriff einer entwickelnd-kommunikativen Didaktik meint und beschreibt im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung den konstanten Austausch aller maßgeblich am Forschungsprozess beteiligten Personen. Darunter fallen im Rahmen der Studie alle Lehrerinnen und Lehrer sowie die vorab im Unterricht ausführlich informierten Schülerinnen

und Schüler der Stichprobe. Wesentlich war in diesem Rahmen der engmaschige Austausch über die Entwicklung und Umsetzung der UE einerseits sowie die eigenständige Durchführung im Schulkontext andererseits. Das gleiche gilt umgekehrt für alle Maßnahmen am außerschulischen Lernort von der Konzeption bis zum Besuch der Schulklassen am Instrument im Kirchenraum.

II.4.1. Unterrichtskonzeption zur Unterrichtseinheit Orgel

Entscheidend für den Prozessverlauf der entwickelnd-kommunikativen Didaktik waren ausführliche Vorgespräche aller Beteiligten zur Klärung der Arbeits-, Lehr- und Lernziele. Nachstehend wird die insgesamt zehnstündige UE³⁶ konzeptionell dargestellt. Sie ist von allen Lehrerinnen und Lehrern überdacht, gemeinsam entwickelt und an allen beteiligten Realschulen gemäß der Ausarbeitung durchgeführt worden. Inhaltlich korreliert die UE unmittelbar mit der Struktur der OF am außerschulischen Lernort.

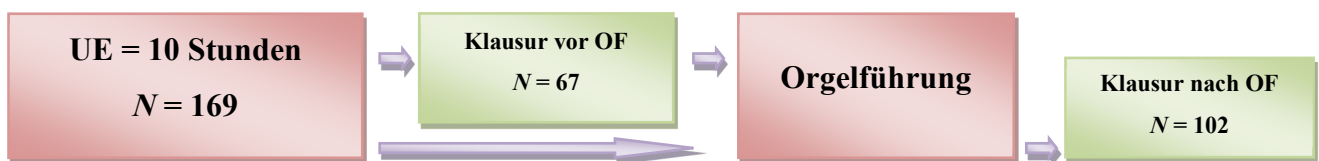


Abbildung 04: Verlaufskorrelation UE und OF in Verbindung mit der Klausur

II.4.2. Schule – Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit Orgel wurde von den am Unterrichtsversuch und der Studie beteiligten Lehrkräften ohne äußere Einflüsse (beispielsweise Forschungsleitung) gemeinsam vorbereitet und anschließend in den jeweiligen Klassen eigenständig durchgeführt.³⁷ Die einzige maßgebliche und durch das methodische Design bedingte Vorgabe bestand in den beiden Versuchsschienen der Stichprobengruppen OF vor der Klausur bzw. OF nach der Klausur über den Themenbereich Orgel der entsprechenden Unterrichtseinheit. Die Unterrichtsinhalte

³⁶ Die vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf den Bereich Tasteninstrumente (Klavier, Orgel) im RS-Lehrplan der Klasse 8. Problem: Eine ausführlichere Darstellung der o. g. Orgelführungsthematik entlang des Lehrplans ist im Grunde nicht möglich, weil, nach eigener Auskunft, den Lehrerinnen und Lehrern selbst nur ein sehr frei gefasstes Curriculum vorliegt und der Stoffverteilungsplan selbst erstellt wird.

³⁷ Erläuterung Curriculum UE: Tasteninstrumente

waren in beiden Stichprobegruppen einheitlich und wurden exakt entlang der Vorgabe des Unterrichtskonzepts durchgeführt. Der Zeitpunkt für die später abschließende Klausur der UE in der Schule konnte abhängig vom im methodischen Design verankerten Zeitpunkt vor oder nach der OF frei gewählt werden und ist von den Lehrkräften gemeinsam konzipiert und einheitlich umgesetzt worden. Eine detaillierte Beschreibung der OF-Struktur schließt sich folgend in Kapitel IV.3.3. an.

In der *1. Stunde* bildet der Anfang der Toccata in d BWV 565³⁸ von Johann Sebastian Bach (Beginn) als Hörbeispiel den auditiven Impuls für den thematischen Einstieg in die Unterrichtseinheit. Dieser wird durch eine Bildfolie von Prospekt und Spieltisch visuell unterstützt. Daran schließt sich ein umfassender Austausch mit den Schülerinnen und Schülern zum Gehörten und eine Begriffesammlung zum Thema Orgel (Helbling-Verlag³⁹) in Form eines Clusters auf Folie an. Die Schülerinnen und Schüler haben an dieser Stelle die Möglichkeit, ihr Vorwissen mit einzubringen. Als zentrale Begriffe werden erwartet: Orgelpfeifen, Prospekt, Spieltisch, Registerzug, Manuale, Pedale. Ausgehend von der Frage »Wie wurde die Orgel erfunden?« wird zum Arbeitsblatt Geschichte der Orgel übergeleitet, das mit Leitfragen, die in Stichworten beantwortet werden sollen, bearbeitet wird. Anschließend wird das Arbeitsblatt im Klassensetting besprochen. Abschließend gehen die Schülerinnen und Schüler im Blick auf die nachfolgende Stunde thematisch einen Schritt weiter: »Wie entstehen Töne bei der Orgel?«. In der *2. und 3. Stunde* geht es wesentlich um die exemplarische Erläuterung des Klangprinzips der Orgel. Dabei wird zwischen a) Labialpfeifen (Eselsbrücke: Labello) und b) Lingualpfeifen (Eselsbrücke: Language) unterschieden. Zunächst wird auf die generelle Windversorgung mittels Blasebalg eingegangen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass es sich bei Labialpfeifen (vgl. Blockflötenprinzip) gleichermaßen um Holz- und Metallpfeifen handeln kann. Bei Lingualpfeifen handelt es sich um einen grundsätzlich anderen Pfeifentyp, bei dem eine Zunge in Schwingung versetzt wird (vgl. Mundharmonika oder Maultrommel). Im Verlauf werden diese beiden Pfeifentypen gegenübergestellt, ihre unterschiedlichen Formen beschrieben und Instrumente gesammelt, die durch die jeweiligen Pfeifentypen einer Orgel klanglich dargestellt werden können. Ergänzend und als Konsolidierung wird die Folie aus

³⁸ Es herrscht seit Jahren ein musikwissenschaftlicher Diskurs um die zweifelhafte Echtheit von Toccata et fuga in d BWV 565 (vgl. Claus, Rolf Dietrich. Zur Echtheit von Toccata und Fuge d-Moll BWV 565. Köln-Rheinkassel. 1995). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erscheint der Hintergrund dieser Diskussion allerdings als nicht notwendig. Die Lehrkräfte haben diese Hintergrundthematik zum Werk in der UE nicht besprochen.

³⁹ <https://www.helbling-verlag.de/?pagename=product&product=S6349DVD>

der 1. Stunde weiterentwickelt. Überleitend zur nachfolgenden Stunde wird die Frage in den Raum gestellt: »Wie funktioniert die Orgel nun genau?«. Einen grundsätzlichen Überblick erhalten die Schülerinnen und Schüler in der 4. *Stunde* über Filmausschnitte und anschließende Auswertung über ein entsprechend vorgefertigtes Arbeitsblatt, das allen Schülerinnen und Schülern der Stichprobe in derselben Form zur Verfügung steht. Filmausschnitt 1 stellt das Funktionsprinzip der Register einer Orgel vor, Filmausschnitt 2 die Funktion der gesamten Spiel- und Registrieranlage. In der 5. *Stunde* stehen in Verbindung mit entsprechenden Hörbeispielen Fragen zur Klangästhetik der Orgel und den damit verbundenen unterschiedlichen Registriermöglichkeiten im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich über den Klang der Pfeifen und unterschiedliche hörbare Instrumente aus. Dabei kommen Werke unterschiedlicher Epochen vor, die jede Lehrkraft entlang ihrer eigenen Werksammlung auswählt und vorstellt, beispielsweise Werke von Bach, Liszt, Messiaen oder Webber u. a.. Die 6. *Unterrichtsstunde* zielt auf die Orte und Einsatzmöglichkeiten des Instruments Orgel ab. »Wann und wo ist eine Orgel überhaupt zu hören?«. Erwartet werden Antworten wie: bei kirchlichen Handlungen (Taufe, Kommunion, Konfirmation/Firmung, Hochzeit, Trauerfeier/Beerdigung u. a.). Gefestigt wird dieses Brainstorming durch Notizen auf einem einheitlichen Arbeitsblatt zu den Einsatzmöglichkeiten der Orgel. Dabei werden gottesdienstliche Aufgaben genannt. Dies sind beispielsweise die Musik zum Eingang und Ausgang, die Choralbegleitung der Gemeinde mit vorausgehender Intonation oder liturgische Improvisation. Im Konzert findet die Orgel ebenfalls vielfachen Einsatz als Continuo-Instrument oder solistisch. Daran anschließend greift die 7. *Stunde* das (typische) Notenbild aus der Orgelliteratur auf, zunächst auf einem Arbeitsblatt mit einem Choralsatz in zwei Systemen, dann auf einem weiteren Arbeitsblatt mit drei Systemen. Unter den Schülerinnen und Schülern wird erörtert, wie ein Organist diese Systeme lesen, erfassen und am Instrument umsetzen kann (vertikal: harmonisch; horizontal: melodisch) und wie die Verteilung bei der Ausführung auf Hände und Füße stattfindet. Ein Vergleich der Notenbilder findet durch Hörbeispiele zusätzliche Unterstützung im Verständnis. Als zentraler Gattungsbegriff in der Orgelliteratur wird in der 8. *Stunde* das Prinzip der Fuge eingeführt und erörtert. Exemplarisch und bezogen auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kommen hier Sprechrhythmicals (u. a. Fuge aus der Geographie, www.sms-flirten.de, Nabel der Welt) zum Einsatz. Anschließend wird die Definition für den Gattungsbegriff Fuge aus einem Musiklexikon erörtert und besprochen. In der 9. *Stunde* wird ein Bogen zum ersten Impuls am Beginn der Unterrichtseinheit geschlagen. Mit das

bekannteste Orgelwerk Johann Sebastian Bachs, Toccata et fuga in d BWV 565 (siehe Fußnote 38), wird erneut angehört. Die Konzentration liegt diesmal auf dem Abschnitt der Fuge. Zunächst soll ein auditiver Zugang zum Werk geschaffen werden. Anschließend werden in der Partitur Themeneinsätze markiert und es findet über das erneute Anhören eine Lesekontrolle statt. Je nach Zeitbudget ist eine *10. Stunde* kalkuliert. Sie kann als Additum über den unmittelbaren Lernhorizont der Orgel und ihre funktionstechnischen Fragen hinaus gehen und sich dabei mit Fragen zum Berufsbild des Kantors und Organisten beschäftigen. Gleichzeitig dient diese Erweiterung des Lernhorizonts auch der Vorbereitung der später folgenden OF im Kirchenraum.

II.4.3. Erfahrungsprozesse im schulischen (Musik-)Unterricht

Bevor im anschließenden Kapitel III die konkreten Forschungsfragen formuliert werden, soll ein kurzer gedanklicher Abriss ein Blitzlicht auf Erfahrungsprozesse im schulischen (Musik-) Unterricht werfen und sich gedanklich möglichen Erfahrungsprozessen am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel) nähern. Wirft man den Fokus auf schulischen Unterricht, kommen an erster Stelle wesentliche effektive Wirkprinzipien von Unterricht in den Sinn. Solche Wirkfaktoren erfordern ein hohes Maß an Zusammenwirkung, um fachübergreifend und umfangreich qualitative Ergebnisse zu erwirken. Helmke (2015, S. 168 f.) fasst solche Qualitätsbereiche wie folgt zusammen: (1) Klassenführung, (2) Klarheit und Strukturiertheit, (3) Konsolidierung und Sicherung, (4) Aktivierung, (5) Motivierung, (6) lernförderliches Klima, (7) Schülerorientierung, (8) Kompetenzorientierung, (9) Passung, (10) Angebotsvariation. Verschiedene Qualitätsbereiche wollen dabei an ähnliche oder selbe Ziele führen. Die Bereiche 2 bis 4 nehmen Einfluss auf die direkte Förderung der Verarbeitung von Informationen. Primäre Förderung von Lernbereitschaft und individuellem Lernerfolg stehen in den Bereichen 5 bis 7 im Vordergrund, und die Bereiche 9 und 10 verfolgen unterschiedliche Bildungsziele im Blick auf den fachlichen Inhalt sowie den offenen Prozess individueller Lernvoraussetzungen. Diese Orientierung gilt zunächst interdisziplinär durch den schulischen Fächerkanon und lässt sich stimmig auf den Fachunterricht Musik herunterbrechen. Bereits in den genannten Qualitätsbereichen klingen Möglichkeiten des außerschulischen Lernorts im außerordentlichen Lehr-Lern-Setting an.

II.4.4. Erfahrungsprozesse am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel)

Die oben nach Helmke (2015, S. 168 ff.) angeführten Qualitätsmerkmale, die dieser empirisch im Rahmen seiner Optimalklassenstudien⁴⁰ gewonnen hat, lassen sich in ihrer Relevanz im Folgenden unmittelbar – und modifizierend entsprechend ergänzt – auf vergleichsweise wichtige Wirkfaktoren am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel) übertragen: (1) Klassenführung (gewährleistet Durchführungsstringenz), (2) Klarheit und Strukturiertheit (für einen logistisch und pädagogisch-didaktisch zielorientierten Strukturerlauf am außerschulischen Lernort), (3) Konsolidierung und Sicherung (von Inhalten einer schulischen UE), (4) Aktivierung (durch eigene Beteiligung am Lerngegenstand), (5) Motivierung (durch Eigeninitiative), (6) lernförderliches Klima (durch Aktion und Dynamik in der Gruppe), (7) Schülerorientierung, (8) Kompetenzorientierung, (9) Passung und (10) Angebotsvariation (als individuelle Beteiligungs- und Förderkomponente am außerschulischen Lernort). Lehr-Lern-Verantwortung (vgl. Helmke, 2015, S. 52-56) am außerschulischen Lernort fördert offensichtlich in erster Linie eigenverantwortliches, entdeckendes und in Gemeinschaft sozial situiertes Lernen (vgl. Helmke, 2015, S. 52-56). Beim Lernprozess durch Entdeckung (*learning by discovery*) steht der Wissenserwerb durch eigene Neugier und Eigeninitiative (Aktivität) Lernender im Vordergrund (vgl. Hameyer, 2000, S. 114-129; Hartinger, 2005, S. 386-390; Neber, 2006a, S. 115-120; 2006b, S. 284-288; Noltze, 2010, S. 191-234). Beide Wirkfaktoren spielen sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch innerhalb der Pädagogischen Psychologie eine wesentliche Rolle. Die methodische Entwicklung dieses Prozesses beginnt mit a) Konfliktinduktion und Konfliktlösung, b) Beispielen und Erklärungen sowie c) Explorieren und Experimentieren (vgl. Helmke, 2015, S. 65 f.). So kann durch entdeckendes Lernen entlang der Orientierung an den Prinzipien wissenschaftlicher Forschung mit einer Entwicklung zu forschendem Lernen einhergehen (vgl. Helmke, 2015, S. 65 ff.). Verfolgt man dieses Gedankenmodell weiter, verbinden besondere Chancen und zugleich Anbindung an den außerschulischen Lernort die Vorstellung eines umfangreichen Entdeckungs- und Erfahrungskontinuums von a) offenen und projektähnlichen Prozessen bis hin zu b) stark gelenkten Entwicklungsprozessen. Der Radius lernförderlicher Lenkung (nach Neber, 2006a, S. 118 empirisch erprobt) umfasst: die Reduktion von Komplexitäten, Hilfe für

⁴⁰ Innerhalb von Optimalklassen (vgl. Helmke, 1988) werden zwei Ziele gleichzeitig erreicht: 1. Egalisierung – d. h. Leistungsunterschiede können ausgeglichen werden und 2. Qualifizierung – alle können ein hohes Leistungsniveau erreichen. Merkmale von Optimalklassen: 1) effiziente Klassenführung, 2) hohe Lernstofforientierung, 3) Klarheit und Verständlichkeit, 4) hohes Maß an Adaptivität (Arbeit in Kleingruppen, Abwechslung von Schwierigkeitsgefällen ergibt weniger Überforderung), 5) hohe Langsamkeitstoleranz (Warten auf Fragen), 6) Lehrer-Schüler-Beziehung (wird als humvoller wahrgenommen)

einzelne Lernphasen, die Vorgabe strukturierter Forschungszyklen, fließende Übergänge zwischen zunächst stark strukturierten Lernformen hin zu offenen Prozessen (Entwicklung) sowie einer Unterstützung innerhalb von Tutorien (scaffolding). Eine Lehr-Lern-Erfahrung am außerschulischen Lernort in der Lerngemeinschaft sowie weitere gemeinschaftliche Lernsettings im schulischen wie außerschulischen Bereich haben eine klare sozial-konstruktivistische Dimension (vgl. Helmke, 2015, S. 66). Die konstruktivistische Dynamik besteht in der konstruktiven Eigentätigkeit Lernender und im unmittelbaren Kontextbezug (Lerngegenstand am außerschulischen Lernort) beim Lernen. Im Zentrum steht dabei der individuelle Lernprozess durch aktive Konstruktion vs. (passive) Instruktion durch Lehrkräfte u. a.. Für die Lernumgebung sind dabei Realbezüge zu authentischen Lebenssituationen (Authentizität, vgl. Syring, 2017, S. 79-101) von hervorgehobener Bedeutung. Ziel dieser konstruktivistischen Perspektive ist eine höhere Eigenverantwortung der Lernenden sowie ihre aktive Beteiligung an allen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses (am außerschulischen Lernort). Kognitionen gelten als sozial geteilte Aktivitäten (vgl. Helmke, 2015, S. 205 ff.); deshalb legt der Begriff sozial-konstruktivistisch eine soziale Einbettung der Lehr-Lern-Prozesses in den Gesamtkontext nahe. Nach Helmke zusammengefasst unter den Stichworten: entdeckendes Lernen, situiertes Lernen und Lehrlingslernen (*learning by apprenticeship/anchored instruction*). Entlang dieser Darstellung zeigt sich eine grundsätzliche Trennschäfte und damit ein deutlicher Unterschied zwischen schulischem und außerschulischem Lernen: Im Klassenraum werden, im Gegensatz zu außerschulischem Lernen, kaum direkte Erfahrungen gemacht. Der außerschulische Lernort birgt in seiner methodischen Vielfalt dagegen die Möglichkeit eines aktiven Lerngangs und damit bewusstes Sehen und Hören, wie es die vorliegende Untersuchung in der unmittelbaren Begegnung mit dem Lerngegenstand Orgel aufzeigt. Dieses Erlebnis fördert Offenheit gegenüber dem Lernprozess und damit eine lebensnahe Integration des Lerngegenstands. Im selbstständigen Tun kann sich Interesse und Motivation entwickeln und darüber hinaus ist innerhalb des Klassenverbands soziales Lernen ein weiterer Mehrwert außerschulischen Lernens.

III. Forschungsfragen

Die Forschungsfragen stellen den Kern des Forschungsprojektes in den Vordergrund und zeigen gleichzeitig den Rahmen der Studie auf. Entlang des Forschungsinteresses werden sie in eine Hypothese überführt, die dann empirisch überprüft werden kann (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 16, S. 42-52; Döring & Bortz, 2016, S. 31-79). Dabei sind die nachstehenden Forschungsfragen eng mit den hinführenden Darstellungen im vorausgehenden Theorieteil (Kapitel I und II) verbunden und spannen den Bogen hin zur Methode, den Ergebnissen und der Diskussion.

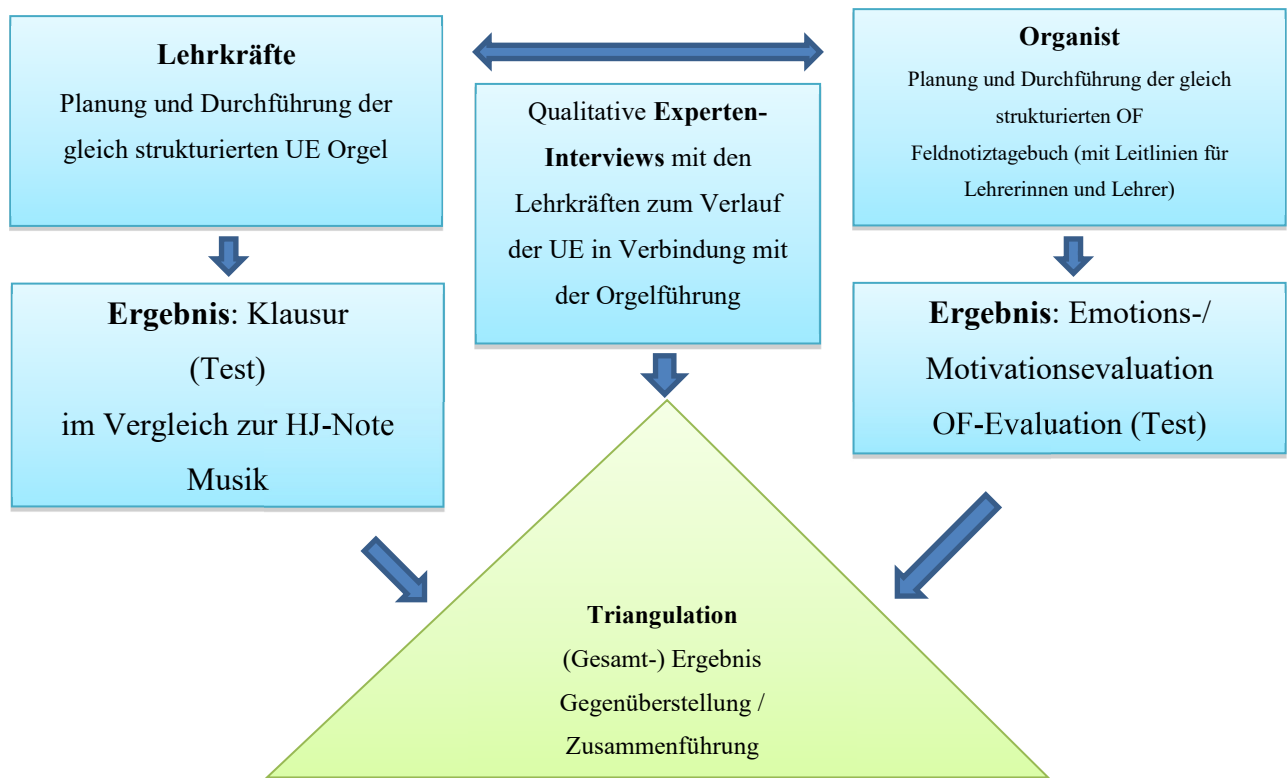
Die konkreten Forschungsfragen lauten:

- a) Wie stellt sich in den quantitativen Daten aus den Fragebögen die Ausprägung der motivationalen und emotionalen Faktoren in der Stichprobe deskriptiv dar?
- b) Welchen Effekt hat die OF auf die Klausurnote zur Unterrichtseinheit und den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe?
- c) Welchen Effekt hat Musikaffinität auf den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit der OF vor der Klausur?
- d) Welchen Effekt hat Musikaffinität auf den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit der OF nach der Klausur?
- e) Gibt es im Vergleich der beiden Geschlechter signifikante Unterschiede im Blick auf die Fragestellungen beider Bögen?
- f) Gibt es signifikante Unterschiede im Vergleich der beiden Realschulen und spielt dabei ihre Ansiedlung im städtischen respektive im ländlichen Raum eine besondere Rolle?
- g) Gibt es im Vergleich musikkaffiner und nicht musikkaffiner Schülerinnen und Schüler signifikante Unterschiede im Blick auf die Fragestellungen beider Bögen?
- h) Welchen Einfluss hat die grundsätzlich vorhandene Begeisterung für Musikunterricht auf sämtliche Fragestellungen der beiden Bögen?

IV. Methoden

Ausgehend von Datenerhebung⁴¹ und Stichprobe entwickelt der Methodenteil den forschungsdynamischen Verlauf der quantitativen Befragung im Rahmen einer Evaluation sowie der qualitativen Untersuchung in Form von Experten-Interviews (vgl. Häder, 2015, S. 189-344; Mayer, 2013, S. 37-57 ff.; Mayring, 2010, S. 50-114, S. 123-129), die zunächst für sich ausgewertet und dann in Form der Triangulation (vgl. Flick, 2011, S. 27-96) zusammengeführt werden. Gleichzeitig werden die Interventionen der beiden Schienen »Klausur vor oder nach der Orgel-Führung« ausführlich dargestellt und mit den entsprechenden Messinstrumenten in Verbindung gebracht.

Abbildung 05: Methodisches Design der vorliegenden Studie



⁴¹ Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe (OF & Evaluation) sowie die in Experten-Interviews befragten Lehrkräfte wurden über die Tests der Untersuchung aufgeklärt und haben freiwillig (s. Anhang) in die Untersuchung eingewilligt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 121-139; Hopf, 2016; Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 103-118). Die verwendete Klausur (Klassenarbeit, s. Anhang) diente primär nicht als Test-Instrument, sondern zur üblichen schulischen Leistungsüberprüfung. Zur damit gegebenen methodischen Limitation vgl. nachstehend S. 146-148.

IV.1. Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung hat auf unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Durchführungsebenen im Zeitraum zwischen den Jahren 2015 und 2016 stattgefunden. Daraus ergeben sich innerhalb der Klassenstufe die Dopplungen (markiert mit 01/02) über den Zeitraum der jeweiligen Schuljahre hinweg. Als Instrumente wurden ein Feldnotiztagebuch, zwei differenzierte Fragebögen zur quantitativen Erhebung und qualitative leitfadengestützte Experten-Interviews mit den Lehrkräften verwendet.

Tabelle 01: Stichprobe N=169

		Geschlecht		Gesamtsumme
		weiblich	männlich	
Klasse	8a Städtisch	12	14	(1 ohne Geschlecht) 26
	8b Städtisch	16	9	25
	8a (01) Ländlich	13	12	(2 ohne Geschlecht) 25
	8a (02) Ländlich	7	15	22
	8b (01) Ländlich	16	12	(1 ohne Geschlecht) 28
	8b (02) Ländlich	7	14	21
	8c Ländlich	10	11	21
Gesamtsumme		84	81	165

Tabelle 01 zeigt die Stichprobenverteilung aller Probandinnen und Probanden in sieben Klassen $N=169$. Dabei wurden im Datensatz bei einem Bogen einer Schule im städtischen Raum und bei drei Bögen im ländlichen Raum keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Deshalb kommt man in der Gesamtsumme bei der Auswertung zunächst auf $N=165$. Der Datensatz der gesamten Stichprobe wurde mit SPSS-Statistics als t-Test mit unabhängigen Stichproben (Signifikanzniveau = 95 %) ausgewertet und ist als Interventionsmodell auf zwei Verlaufsschienen im Fortgang der schulischen UE unspezifisch verteilt durchgeführt worden: Auf der einen Verlaufsschiene die OF vor der jeweiligen Klausur zur UE Orgel am außerschulischen Lernort ($N=102$) und auf der anderen Verlaufsschiene die OF nach der jeweiligen Klausur zur UE Orgel am außerschulischen Lernort ($N=67$). Die Stichprobe aller Schülerinnen und Schüler stammt aus der Realschulklassenstufe 8 zweier Schulen, eine im städtischen (vgl. Gesamteinwohnerzahl 45.675 laut Internetseite, Stand Juni 2018 - <http://www.albstadt.de/stadt/zahlendatenfakten/einwohnerzahlen>, Zugriffsdatum 03. August 2018), die andere im ländlichen Raum (vgl. Gesamteinwohnerzahl 10.190 laut Internetseite,

Stand Dezember 2015 - <https://www.stadt-messstetten.de/stadt-politik/zahlen-fakten>,
Zugriffsdatum 03. August 2018).

IV.2. Die Orgel-Führung als unabhängige Variable

Die OF stellt am außerschulischen Lernort Kirche am Instrument Orgel als Gegenüber zur schulischen UE zunächst eine unabhängige Variable (independent variable) dar. Erst in inhaltlicher Anbindung wird sie zur Partnerin eines dialektischen Prozesses innerhalb des geplanten und ausgearbeiteten Lehr-Lern-Settings. Im Rahmen des folgenden wissenschaftlichen Experiments wird die OF als veränderliche Größe (exogene Variable) als Intervention ergänzend zur abhängigen Größe der schulischen UE (endogene Variable) eingesetzt und gemessen. Entlang der erhobenen Messdaten bestätigt oder falsifiziert sich der theoretische Hintergrund (vgl. beispielsweise Richardson, Simmering, & Sturman, 2009, S. 762-800).

IV.2.1. Methodische Vorannahmen zum außerschulischen Lernort

Das Forschungsfeld zum außerschulischen Lernort ist insgesamt ausgesprochen klein. Recherchiert man in der KIT-Bibliothek des Karlsruher Instituts für Technologie im KVK (Karlsruher Virtueller Katalog), so lassen sich in sämtlichen Verbundkatalogen maximal rund 80 bis 100 Beiträge finden. Die meisten davon sind allgemein gehalten oder beziehen sich auf die Bereiche Technik, Sport oder im kulturellen Bereich vor allem u. a. auf Museen (vgl. Dannecker & Thielking, 2012, S. 9-20; Erhorn & Schwier, 2016, S. 7-14 ff.; Hoyer & Wimmer, 2016; Karpa, 2015, S. 7 ff.). Bezogen auf den musikalischen Bereich, findet sich für den außerschulischen Lernort in erster Linie Material aus dem Bereich der Musikvermittlung (vgl. Hüttmann, 2009, 2014; Mall, 2016; Müller-Brozovic, 2016, S.14-21; Stiller, 2002, 2008, S. 13-128). Der außerschulische Lernort eröffnet im Lehr-Lern-Setting (vgl. ausführliche Darstellung im Theorieteil in Kapitel I und II) auf kognitiver, motivationaler sowie emotionaler Ebene besondere Chancen (vgl. Helmke, 2015, S. 168 ff.; Pleitner, 2012). Dabei ermöglicht er zusätzlich besondere Formen der Kompetenzentwicklung (vgl. Brovelli, Fuchs, von Niederhäusern & Rempfler, 2011, S. 143 ff.). Für den schulischen Aufgaben- und Arbeitsbereich stellen dies auch an dieser Stelle das Makro-Modell der Bedingungsfaktoren

schulischer und außerschulischer Leistungen sowie das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015, S. 69 ff.) umfassend und aufschlussreich dar (vgl. Abbildung 02: Makro-Modell der Bedingungsfaktoren schulischer und außerschulischer Leistungen nach Helmke (2015); sowie Abbildung 03: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015)).

IV.2.2. Empirische Annäherung I: Unterrichtseinheit Orgel im Musikunterricht

Für den Unterrichtsversuch einer UE Orgel in Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort spielen verschiedene Vorüberlegungen eine zentrale Rolle. An erster Stelle sind die Vergleichbarkeit des Unterrichts-Settings sowie der inhaltliche Verlauf der gesamten Einheit in den Blick zu nehmen. Die Lehrkräfte haben sich deshalb nach Vorinformationen über das Design der Untersuchung durch den Forscher als Fachpersonal gemeinsam über den Verlauf der UE verständigt und eine durchgehend klar festgelegte Verlaufsstruktur erstellt, an die sich alle Lehrerinnen und Lehrer in jeder der beteiligten Klassen der Stichprobe orientiert und gehalten haben (vgl. Kapitel II.4.2.).

IV.2.3. Empirische Annäherung II: Die Orgel-Führung (Intervention)

Die OF hat einen klaren Leitfaden zur Durchführung mit unterschiedlichen Gruppen der Stichprobe. Damit soll die Vergleichbarkeit der jeweiligen Testdurchläufe gewährleistet werden. Zur Wahrung dieser Gütekriterien und zur Kontrolle einer objektiven Durchführung haben die Lehrkräfte entlang des strukturierten Leitfadens den Verlauf der OF genau mitverfolgt und abschließend durch ihre Unterschrift als korrekt und vergleichbar valide ausgeführt gegengezeichnet.

Für die Durchführung der OF ist zunächst die Vorbereitung des Settings im Kirchenraum in den Blick zu nehmen. Dazu gehören entlang des Leitfadens (siehe Anhang) die Bestuhlung des Chorraums sowie die Bestuhlung der Orgel-Empore der Kirche. Die Mesnerin wird als Raumkoordinatorin verständigt und begleitet in dieser Rolle alle Gruppen der Stichprobe. Am Instrument sind die Orgelschuhe bereitzustellen. Der betreuenden Lehrkraft wurde während der OF am außerschulischen Lernort ein Feldnotiztagebuch mit einer entsprechenden Orientierungshilfe zur Dokumentation besonderer Vorkommnisse oder

Verhaltensauffälligkeiten im Klassenverbund ausgehändigt (vgl. Kapitel IV.4.1.). Dabei erhält die Lehrkraft folgenden Hinweis zur Ausführung:

Notieren Sie besondere Vorkommnisse im Verlauf der OF. Dazu gehören beispielsweise besonders auffällige Schülerbeiträge, besonders bemerkenswerte Wissensbeiträge in Verbindung mit der Unterrichtseinheit in der Schule oder Beiträge, die auf gesondert erworbenem Wissen basieren. Im Feldnotiztagebuch soll dezidiert kein Stundenprotokoll erstellt werden. Stattdessen sollen besonders markante Ereignisse dokumentiert und später in den Kontext eingearbeitet und diskutiert werden. Dazu gehören auch besondere Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler im Kontext der OF beispielsweise im Blick auf besonders gesteigertes oder reduziertes Engagement Einzelner.

Die Struktur der OF ist in sechs Phasen eingeteilt. In der *I. Phase* wird das Eingangs-Setting im Chorraum der Kirche berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse 8 werden zu Beginn der OF in den Chorraum der Kirche geführt und mit bei allen Führungen gleichbleibenden improvisatorischen Elementen auf der Orgel atmosphärisch sowie musikalisch begrüßt und damit auf den folgenden Verlauf eingestimmt. Ohne diesen Teil weiter zu kommentieren, werden die Schülerinnen und Schüler anschließend auf die Orgelempore geführt. Im Verlauf sollen einzelne Schülerinnen und Schüler ggf. zeitweise durch Assistenzfunktionen wie Notenwenden oder Registerwechsel tätig aktiv in den Prozess einbezogen werden. Im Fortgang der OF entsteht im Gegensatz zu schulischem Frontalunterricht ein fragend-entwickelndes Gespräch. Die *II. Phase* widmet sich dem Prospekt, dem Spieltisch, den Registerzügen und unterschiedlichen Pfeifen (Labialpfeifen vs. Lingualpfeifen: Stimmung/physikalische Aspekte u. a.). Die *III. Phase* behandelt klangästhetische Aspekte zu den Klangfarben einer Orgel sowie den unterschiedlichen physikalischen Dimensionen der einzelnen Register (Obertöne und ihre Darstellung in der sog. Fuß-Zahl). In der *IV. Phase* werden Fragen zu Spiel- und Registrieranlage in den Fokus genommen. Dabei spielen Fragen zu den technischen Details mechanischer Register- und Spieltraktur und ihr Zusammenhang mit heutigen digitalen Setzer-Anlagen eine besondere Rolle. In der *V. Phase* verbinden sich Fragen aus Phase III und Phase IV im Blick auf typische Registrierungen (Klang/Klangbild) am Unterrichtsbeispiel von Johann Sebastian Bachs Toccata et fuga in d BWV 565. Zum Abschluss und zur Verabschiedung kommt es in der *VI. Phase*. Die Schülerinnen und Schüler bekommen sowohl im Verlauf der Führung als

auch am Ende Gelegenheit, Rückfragen zu stellen oder inhaltliche Ergänzungen einzubringen. Am Ende wird die Gruppe nach angemessener Verabschiedung zurück in die Schule entlassen. Die jeweils begleitende Lehrkraft wird wie bereits erwähnt aufgefordert, die ordnungsgemäße Durchführung der OF entlang ihrer vorgegebenen Struktur per Unterschrift zu bestätigen.

IV.3. Instrumente

Im Folgenden wird nun die für die Untersuchung eingesetzten relevanten Instrumente eingeführt und das methodische Vorgehen erläutert, wobei sich bereits das als erstes eingeführte Feldnotiztagebuch im Nachgang als obsolet erwiesen hat, was im Verlauf genauer ausgeführt wird.

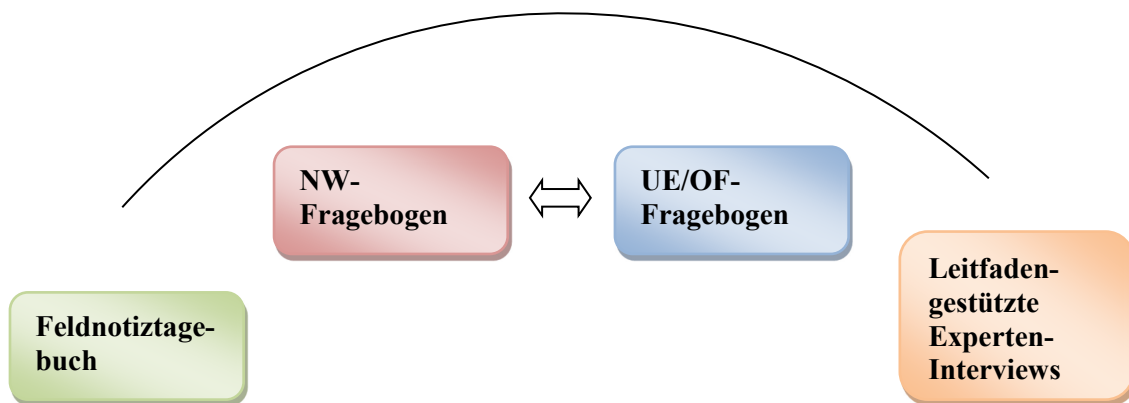


Abbildung 06: Instrumente der Untersuchung

IV.3.1. Feldnotiztagebuch (Lehrer-Dokumentation während der Orgel-Führung)

Im Verlauf der OF sind die Lehrkräfte angehalten, ihre besonders auffallenden Beobachtungen unmittelbar in ein vorbereitetes Feldnotiztagebuch (vgl. Abbildung 06) einzutragen. Dabei sollte es im Wesentlichen um außerordentliche Reaktionen der Schülerinnen und Schüler gehen, die sich von ihren sonstigen Verhaltensstrukturen im Unterrichtskontext signifikant unterschieden hatten. Bei der späteren Datenauswertung sind massive Zusammenhänge (Überschneidungen/Dopplungen) zwischen den Feldnotizen und den Interviews aufgefallen. Dies hat letztlich dazu geführt, die Daten aus dem Feldnotiztagebuch als irrelevant einzustufen und damit im weiteren Verlauf der Befundauswertung nicht weiter zu berücksichtigen.

IV.3.2. Fragebogen 1 (NW)

Fragebogen 1 (vgl. Abbildung 06) möchte unmittelbar im Anschluss an die OF noch im Kirchenraum (blitzlichtartig) emotionale Faktoren der Wahrnehmung von Musik und Emotion abfragen. Das Kürzel NW auf den Fragebögen im Anhang verweist später auf neurowissenschaftliche Parameter in kognitiver, motivationaler und emotionaler Hinsicht. Für die Konstruktion des ersten einseitigen Fragebogens ist als Grundlage methodischer Vorgehensweise zur Erstellung von Fragenbögen und Tests nach Bühner (2006, S. 175), Lienert und Raatz (1994, S. 1-23) sowie Sedlmeier und Renkewitz (2013, S. 21-118) für die Studie in besonderem Maße relevant. Kinder bringen grundsätzlich die Voraussetzung mit, unvoreingenommen optimale Musiker zu sein, und bilden dabei ihre soziale Interaktion aus (vgl. Gruhn, 2005, S. 51-80, S. 81-104, S. 195-212). Sie nutzen an dieser Stelle – bewusst und unbewusst – den Zugang ihrer auditiven Kanäle (vgl. Gruhn, 2005, S. 51-80, S. 81-104, S. 195-212). In der Didaktik Martin Wagenscheins finden wir im Blick auf die grundsätzliche Forschungsfrage der Studie den Kern eines Vermittlungsansatzes. Dabei handelt es sich um den Transfer von Erfahrung und Wissen oder, wie Wagenschein selbst formuliert, die Vermittlung zwischen »ursprünglichem Verstehen und exaktem Denken« (vgl. Hentig & Wagenschein, 1999, S. 27-60). Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe sind kontinuierlich Erforscher experimenteller Klänge (vgl. Struktur der OF). Sie erfahren die Welt hörend und erleben physische Reaktionen des Körpers. Dabei erfahren sie Musik als Sprache und erleben im übertragenen Sinn, dass alles, was lebt und sich bewegt, eine Frequenz (Schwingung – Resonanz) hat. Im Hören schenkt sich der Mensch von Anbeginn selbst Aufmerksamkeit und erlebt sich selbst als Konzentration stiftend (vgl. Gruhn, 2005, S. 51-80, S. 81-104, S. 195-212). Nebenbemerkung: Bei einer Anästhesie oder beim Sterbenden ist dann gewährleistet, keine akustischen Reize mehr wahr- und aufzunehmen, wenn bei einer Hirnstrommessung durch das EEG⁴²-Verfahren keine akustisch evozierten Potenziale (AEPs) mehr nachzuweisen sind.

Der theoretische Hintergrund des Forschungsprojekts stellt die Basis für das standardisierte Vorgehen der Befragung. Aus den Forschungsfragen lässt sich ableiten, wonach als Ziel des konkreten Befundes auf den Bögen entlang eines streng definierten Leitfadens gefragt werden muss. Das an dieser Stelle bewährte Frage- und Item-Prinzip mit einer vierstufigen Likert-Skala ermöglicht eine präzise Fragestellung entlang der Forschungsfragen. Dabei

⁴² Elektroenzephalografie: Definition und physikalische Hintergründe - https://www.physik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/11010700/_imported/fileadmin/11010700/Didaktik/Zulassungsarbeiten/Schriftliche_Hausarbeit_Feser.pdf

wurde die Skala von 0 bis 3 mit den Items »stimmt genau – stimmt eher – stimmt eher nicht – stimmt gar nicht« ausgewählt. Bei diesem quantitativen Prinzip der Befragung liefern die festgelegten Antworten schnelle, leichte Alternativen sowie präzise auswertbare Ergebnisse. Die befragten Schülerinnen und Schüler konnten somit leichter, motivierter und lustvoller antworten. Dabei wird durch die Antworten im gleichen Item-System ein hohes Maß an Vergleichbarkeit gewährleistet und gleichzeitig können dennoch freie bzw. offene Fragen in den Bogen integriert werden (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 21-118).

Insgesamt wurde die Single-Item-Methode verwendet. Diese wurde entlang des forschungsleitenden Fragenkatalogs heraus für die Untersuchungsbögen entwickelt und in ihrer Verwendung auf die Zielsetzung der Befragung hin ausgerichtet. Dabei wurden keine zusätzlichen Skalen gebildet, weil jedem Single-Item als solchem primär eine starke psychometrische Aussagekraft verliehen werden sollte und es an dieser Stelle nur sekundär von Relevanz erschien, was im Blick auf Gütekriterien und Validität entlang einer Skala, d. h. einer gemeinsamen Betrachtung aller Items, hätte gemessen werden sollen (vgl. Bortz & Döring, 2005, S. 188-236; Fisseni, 1997, S. 31-123; Lienert & Raatz, 1994, S. 1-23).

Im Rahmen der vorliegenden Studie war es notwendig, die Daten der Stichprobe nach dem Prinzip der Gruppenbefragung im Klassensatz zu erheben. Dieses Prinzip erschien auch im Blick auf den Gruppenprozess selbst als spannend und relevant. Im Gegensatz zum sogenannten Brainstorming-Prinzip, bei dem es um den Ansatz einer kreativen Lösung eines Problems über einen Moderator geht, handelt es sich stattdessen um das Prinzip einer Fokusgruppe (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 21-118). Vorab festgelegte und damit fokussierte Fragestellungen ermöglichen konkrete Daten trotz fehlender umfassender Einblicke in die Lebenswelt der bzw. des Erforschten. Die Datenerhebung über die Fragebögen benötigt ein Mindestmaß an Standardisierung. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, inwieweit eine Standardisierung im Blick auf den Kern der Forschungsfragen nötig und sinnvoll ist, über die sich eine wirkliche Beantwortung ableiten lässt. Dabei entstehen in einer sinnvoll angelegten Standardisierung chancenreiche Vorteile. Die Ergebnisse sind leicht auswertbar und vergleichbar. Eine gute theoretische Vorarbeit integriert interessante und möglicherweise wichtige Befunde, die bei nicht sorgsam überdachter Standardisierung eventuell vorenthalten bleiben würden (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 21-118). In diesen Standardisierungsprozessen ist es wichtig, bei der Festlegung und Anordnung von Items den Aspekt der Ambiguität (Mehrdeutigkeit) im Auge zu behalten. Bei wissenschaftlichen Befragungen ist unabdingbar angezeigt, Fragen und Aussagen äußerst

sorgfältig zu überdenken und auszuformulieren (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 21-118). Die beiden Fragebögen für die vorliegende Untersuchung wurden unmittelbar aus dem forschungsleitenden Interesse heraus entwickelt (vgl. Abbildung 05) und sind in dieser Form erstmalig verwendet worden.

Zur quantitativen Datenerhebung wurde ein eigenständig entwickeltes und standardisiertes Fragebogenformat zum AL Orgel (Spezifikation) verwendet, das aus einer entsprechenden Kombination von Frage und Antwortmöglichkeit (Item) forschungsleitend abgeleitet wurde. Dazu gehört die Festlegung der zu messenden Merkmale sowie die Recherche zu existierenden Fragebögen im Bereich des außerschulischen Lernorts Orgel im Feld der musikpädagogischen Forschung, zu dem es keine Beiträge gibt, auf die sich die vorliegende Untersuchung unmittelbar stützen konnte. Aus dieser Erkenntnis heraus resultierend fand die Formulierung der Items unter Berücksichtigung aktueller Forschungsliteratur (vgl. Sedlmaier & Renkewitz, 2013, S. 21-118) statt. Dabei spielt die Berücksichtigung von Indikatoren und die Ausprägung der zu messenden Merkmale eine wesentliche Rolle. So beispielsweise Indikatoren, die über Selbstauskünfte erfasst werden und einfach, klar und eindeutig formuliert sein müssen. Dazu gehören u. a. angemessenes Sprachniveau, eindeutige und klare Bezüge in Verbindung mit den Forschungsfragen, klare Aspekte jedes Items und Passgenauigkeit der Antwortkategorien. Dabei spielen quantitative wie qualitative Maßstäbe eine wichtige Rolle, ohne bestimmte Parameter überzubewerten. Maria Spychiger fasst das in einem Vorwort aktueller Literatur lernpädagogischer Einblicke so zusammen:

»Bei allem Bedarf nach Forschung darf das forschende Vorgehen nicht ‚empirizistisch‘ werden.« (Spychiger in: Gruhn & Rübke, 2018, S. 14)

Für die Erstellung von Fragebögen, Tests oder Leitfaden liegen die wesentlichen Schritte nach Sedlmeier und Renkewitz (2013, S. 21-118) erstens in der theoretischen Vorarbeit, deren Brauchbarkeit zu den einzelnen Fragestellungen führt, zweitens in der Form des Fragebogens, der höchstmögliche Neutralität wahren und keine Suggestionen erzeugen soll. Dabei gilt es im Besonderen die Antwortmöglichkeiten im Zusammenhang mit einer sinnvollen und gleichermaßen effektiven Länge des Bogens im Auge zu behalten. Drittens wird die Item-Auswahl von der theoretischen Vorarbeit bestimmt. Da die hier verwendeten Fragebögen auf Single-Item-Niveau verblieben, entfallen die folgenden Schritte der Fragebogenkonstruktion, in denen es vor allem um die Trennschärfe von Items sowie die Reliabilität von Skalen ginge (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 71 f.). Die an dieser

Stelle wesentlichen wichtigen Fragen zur objektiven Durchführung der Testverfahren sowie zu Reliabilitäts- und Validitätsbestimmung wird im nachfolgenden Abschnitt behandelt. Die nachfolgend hinzugefügten Tabellen stellen die Fragen im Blick auf das Vorgehen entlang der Forschungslogik in den Kontext des jeweiligen Erkenntnisinteresses.

Erkenntnisinteresse	Frage
Wirkung am Instrument	Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.
Raumwirkung des Instruments in der Kirche	Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.
Neurobiologische Wirkung von Frequenz und Klang	Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.
Reaktion auf das musikalische Erleben vor Ort	Ich hätte mich am liebsten sogar zu Musik bewegt.
Idee, Vorstellung und Realität	Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.
Ansatz von Nachhaltigkeit I	Im Nachhinein bin ich begeistert.
Ansatz von Nachhaltigkeit II	Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gern noch mehr über das Instrument erfahren.

Abbildung 07: Orientierungskatalog Erkenntnisinteresse Fragebogen 1 der Untersuchung

IV.3.3. Fragebogen 2 (Inhalt Unterrichtseinheit/Orgel-Führung)

Für die Konstruktion des zweiten doppelseitigen Fragebogens (vgl. Abbildung 06), der sich in 14 Items vordergründig pauschalen musischen Fragen und Fragen zur schulischen UE widmet (zum forschungsleitenden Interesse vgl. Abbildung 08), dient als Grundlage methodischer Herangehensweisen zur Erstellung von Fragebögen und Tests ebenfalls Bühner (2006, S. 175), Lienert und Raatz (1994, S. 1-23) sowie Sedlmeier und Renkewitz (2013, S. 21-118). Genauere Hintergründe zur Erstellung wurden bereits in Kapitel IV.4.2. dargestellt.

Erkenntnisinteresse	Frage
Grundsätzliche Haltung	Musik finde ich toll!
Aussage zur eigenen musikalischen Aktivität	Ich spiele selbst auch ein Instrument.
Aussage zur eigenen musikalischen Aktivität	Ich singe gerne.
Auswirkung musikalischer Begegnung	Ich bewege mich gerne zu Musik.
Hervorgehobene Affinität zum Instrument Orgel	Die Orgel ist ein tolles Instrument.
Erkenntnisgewinn	Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.
Bewertung des klassischen Settings von Musikunterricht im schulischen Kontext	Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.
Soziale Dimension von Musik	Ich erlebe gerne mit anderen Musik.
Erinnerung von Erlerntem	Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.
Subjektiver Eindruck von Wissensvermittlung im schulischen Kontext	Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.
Kompetenzgewinn	Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.
Zusatzinformation	Ich würde gerne singen/musizieren wie:
Zusatzinformation	Welche Musik hörst Du gerne?
Zusatzinformation	Es ist mir noch wichtig zu schreiben, dass...

Abbildung 08: Orientierungskatalog Erkenntnisinteresse Fragebogen 2 der Untersuchung

IV.3.4. Leistungsmessung durch Halbjahresnote und Klausur

Im Blick auf die konkreten Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung sowie pragmatischer Hintergründe wurde die Untersuchung entlang der unmittelbar forschungsleitend entwickelten und abgestimmten Fragenkataloge durchgeführt und kein

bereits in Gebrauch befindlicher komplexer Kompetenztest in Erwägung gezogen. Dabei können die vorliegenden Ergebnisse nur ein abstraktes Bild einer tatsächlichen musikalischen Kompetenz eines Schülers bzw. einer Schülerin abgeben. Der Vergleich zwischen der Halbjahresnote Musik und der Klausurnote innerhalb der UE Orgel lässt Rückschlüsse auf eine Leistungsveränderung zu. Vergleichbare Studien-Designs (vgl. Fortmüller & Konczer, 2008; Lohrmann, 2008, S. 117) arbeiten nach ähnlichen Prinzipien, verwenden im Rückgriff bereits vorhandene Klausurnoten (Leistungsnachweis) zur Messung von Effekten und nehmen unter dem Aspekt von Vorwissen stellenweise zusätzlich noch Zeugnisnoten der Kernfächer Deutsch und Mathematik in den Blick, um als geeignetes Mittel den Radius des Hintergrunds zusätzlich zu erweitern:

»Zunächst seien einige Anmerkungen zum Vorwissen gemacht: Bei den Zensuren handelt es sich um umgepolte Noten der letzten Schulaufgabe und des letzten Halbjahreszeugnisses in den Fächern Deutsch und Mathematik. Hohe Mittelwerte bedeuten demnach gute Leistungen, niedrige Mittelwerte entsprechend schlechte Leistungen. Die Zeugnisnoten fallen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik besser aus als die Noten der letzten Schulaufgabe. Das Leistungsgefälle kann damit erklärt werden, dass in Zeugnisnoten neben schriftlichen Zensuren auch mündliche Leistungen und motivationale Merkmale, wie z. B. Anstrengungsbereitschaft, eingehen. Die Streuungen bei den Zeugnisnoten sind geringer als bei den Noten der letzten Schulaufgabe. Dieses Ergebnis ist plausibel: Zeugnisnoten sind durch die Mitteilung von Einzelnoten stabiler, so dass Ausreißer weniger gewichtet werden. Bei den Analysen werden deshalb die Zeugnisnoten als Schulleistungsdaten verwendet. Sowohl die Testleistungen als auch die Beurteilung der Schulleistungen durch die Lehrkräfte (Schulaufgabe, Zeugnis) sind in Mathematik besser als in Deutsch.« (Lohrmann, 2008, S. 117)

In Verbindung mit den Inhalten der UE Orgel sowie der Struktur der OF (vgl. Kap. IV.3.3.) gliedert sich die abschließende Klausur der UE in die Sachbereiche Orgelbau, Funktionsabläufe, biblisch-theologische Hintergründe zum Instrument sowie Fragen zum kirchlich-künstlerischen Funktionsbereich des Instruments Orgel. Neben fast ausschließlich reinen Wissensaufgaben hätten auch Höraufgaben oder andere kreative Aufgaben in die Klausur mit einfließen können. Aufgrund der Komplexität der Fragestellungen in der Klausur wurde dieser Bereich von den Lehrkräften jedoch abgelehnt.

Im Rekurs auf vergleichbare Studienanordnungen (vgl. Fortmüller & Konczer, 2008; Lohrmann, 2008, S. 117) spielt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Klausur sowohl als schulisches Bewertungsinstrument als auch als Test-Instrument in Verbindung mit der Intervention innerhalb des methodischen Designs eine wesentliche Rolle. Die Klassenarbeit zur entsprechenden Unterrichtseinheit Orgel wurde einerseits als Bewertungsinstrument innerhalb der Schule in Verbindung zwischen schulischem Musikunterricht und der Intervention am außerschulischen Lernort gemeinsam konzipiert und andererseits hinsichtlich der Orgel-Führung (Intervention) inhaltlich kompatibel angelegt. Dabei stellt die Klausur allerdings kein reines Test-Instrument der Studie insgesamt dar.

IV.3.5. Leitfadengestützte Experten-Interviews mit den Lehrkräften der Schulen

Es gibt eine Vielzahl an Arten leitfadengestützter Experten-Interviews (vgl. Abbildung 06), die häufig nicht klar trennbar sind. Dazu gehören beispielsweise das sogenannte fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview, das problemzentrierte Interview, das Experten-Interview und das ethnografische Interview (vgl. Flick, 2011, S. 51-74, S. 75-96).

Für die Erstellung des Leitfadens (siehe Anhang) ist es zu Beginn noch einmal verstärkt wichtig, sich klarzumachen, wonach genau gefragt werden soll. Außerdem ermöglicht er zusätzlich die Festlegung des äußeren Ablaufs: Begrüßung, thematische Hinführung, Einsatz von technischen Hilfsmitteln, zeitliche Vorgaben sowie den Abschluss des Interviews. Der Leitfaden dient als Gedächtnisstütze, wobei Formulierungen nicht wortgetreu oder grundsätzlich in derselben Reihenfolge abgefragt werden müssen. Dieses Vorgehen ermöglicht im Gesprächsverlauf des Interviews ein gewisses Maß an Spontaneität (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 843-847).

Leitfadengestützte Experten-Interviews erfordern ein hohes Maß an theoretischer Vorarbeit, und gleichzeitig fällt oft nach der Datenerhebung ein intensives Nacharbeiten auf Basis der Theorie an. Die Datenresultate können nicht eins zu eins verwendet werden. Bei standardisierten Tests finden wir fast immer Zahlen vor, deren Auswertung mit Hilfe statistischer Verfahren unmittelbar möglich ist. Beim leitfadengestützten Experten-Interview findet die Weiterverarbeitung vor allem bei nicht standardisierten Verfahren entweder a) durch die Umformulierung in Zahlen oder b) durch eine aufwändige schriftliche Transkription und verbale Interpretation statt. Für die Erstellung des in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Leitfadens stand ebenfalls das forschungsleitende

Erkenntnisinteresse im Vordergrund, das der Leitfaden im Anhang in drei Themenblöcken zu insgesamt 21 Fragen zeigt.

IV.4. Forschungsebenen und Forschungsdynamik (Triangulation)

Forschungsdynamisch ermöglicht neben den bereits dargestellten quantitativen und qualitativen Instrumenten die sogenannte Methodentriangulation (vgl. Flick, 2011, S. 27-50) innerhalb der am Ende stehenden Diskussion eine dritte Perspektive. Die Methodentriangulation stellt verschiedene Sichtweisen (Datensätze) im Kontext der Forschungsfragen phänomenal gegenüber, um mit den Stärken des einen Datensatzes (beispielsweise der qualitativen Daten) die Schwächen des anderen Datensatzes (beispielsweise der quantitativen Daten) auszugleichen. In der Zusammenschau ermöglicht dies eine höhere Validität der Ergebnisse und versucht dabei systematische Fehler zu reduzieren. Sie ist die am weitesten verbreitete Triangulationsmethode und stellt durch die Verwendung diverser unterschiedlicher Daten implizit gleichzeitig auch eine Datentriangulation dar. Hierbei können Daten verschiedener Quellen oder gleiche Daten mit verschiedenen Methoden ausgewertet werden (vgl. Abbildung 05). Eine sogenannte Methodenkombination ist dabei die häufigste Maßnahme. Dabei sind quantitative und qualitative Methoden in beide Richtungen kombinierbar. Durch multidimensionale Skalierung (kurz MDS, vgl. Borg & Staufenbiel, 2007, S.1-39, S. 153-184), auch als Ähnlichkeitsstrukturanalyse bezeichnet, ermöglichen sich weitere Forschungsperspektiven (Dynamik). Dabei können sich innerhalb der Methodenkombination von quantitativen Surveys (Erhebungen) im Zusammenhang mit qualitativen Maßnahmen (leitfadengestützten Experten-Interviews) weitere neue Erkenntnisse ergeben oder bereits vorhandene Ergebnisse zusätzlich bestätigt werden. Dabei sollen die entsprechenden Forschungsmethoden immer sinnvoll deckungsgleich zu den Theorien sein und der Methodenmix zu einem dynamisch-zielorientierten Forschungsparadigma führen.

IV.4.1. Objektivität – Blickwinkel – Pluralität der Forschungsperspektiven

Für die Durchführung der Untersuchung stehen vergleichbare Gütekriterien im Vordergrund. Dabei wird zwischen den drei Hauptkriterien Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität unterschieden. Alle drei Perspektiven bedingen sich gegenseitig. Eine hohe

Reliabilität setzt ein objektives Testverfahren voraus. Reliabilität ist gleichzeitig Voraussetzung für Validität. Und eine hohe Validitätsrate gewährleistet Reliabilität und Objektivität (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 75 ff.).

Voraussetzung für Objektivität ist, dass Messergebnisse durch den Forscher nicht beeinflusst werden dürfen. Genügt ein Messinstrument dieser Anforderung, ist es objektiv. Völlige Objektivität ist beispielsweise dann gewährleistet, wenn einer oder verschiedene Testleiter beim selben Probanden bzw. derselben Stichprobe ein gleiches Ergebnis erzielen. Eine mögliche subjektive Beeinflussung von Ergebnissen muss in jedem Fall ausgeschlossen werden. Dabei gibt es drei Aspekte von Objektivität im Blick auf Durchführung, Auswertung und Interpretation der Datenmenge (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 70 f.). Die 1) Durchführungsobjektivität berücksichtigt die kritische Beurteilung, inwieweit das Testergebnis vom Untersucher tatsächlich beeinflusst wird. Ein Beispiel für die missglückte Durchführung eines Tests wäre beispielsweise eine unterschiedliche Erläuterung zu den Aufgaben der Testdurchführung durch einen oder verschiedene Testleiter. Bei psychometrischen Tests muss es für den Testleiter und die Probanden der Stichprobe genaue Anweisungen und Verhaltensregeln während der Durchführung geben, um die Qualität der Untersuchung sicherzustellen. Die Instruktionen sind den Probanden immer klar verständlich und wörtlich vorzugeben, sodass keine Rückfragen an den Testleiter notwendig werden. Um die Genauigkeit und damit die Vergleichbarkeit zu wahren, muss auf die Reduktion sozialer Interaktionen geachtet werden. Sie sollen auf ein Minimum reduziert sein. Bei der 2) Auswertungsobjektivität spielen beispielsweise bei verschiedenen Anwendern oder Anwendungen, die zum selben Ergebnis führen, eine herausgehobene Rolle. Bei psychometrischen Tests gibt es an dieser Stelle in der Regel keine Probleme. Die Auswahl zwischen verschiedenen Antwortmöglichkeiten ist klar festgelegt. Dabei ist in der Testanweisung ebenfalls eindeutig festgelegt, wie die Antworten zu bewerten sind. Somit ist ein unkontrollierter Deutungsspielraum beschränkt oder gar ausgeschlossen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 5-11, S. 70). Probleme ergeben sich an dieser Stelle bei frei formulierten Antworten. Dabei muss darauf geachtet werden, subjektiven Einfluss des Anwenders auf die Bewertung der Daten auszuschließen und damit die Auswertungsobjektivität zu wahren. Deshalb sind an dieser Stelle bereits im Rahmen der Durchführungsvorbereitung umfassende und klare Anweisungen zu formulieren, wie frei formulierte Antworten im Testverfahren zu bewerten sind und welche Antworten größere Ausprägung des zu untersuchenden Merkmals anzeigen sollen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 70). Die 3) Interpretationsobjektivität

fasst gleiche Ergebnisrückchlüsse eines oder verschiedener Anwender zusammen und gewährleistet eine Deutungsgleichheit (Genauigkeit) bei psychometrischen Tests. Standardisierte Normen anhand repräsentativer Stichproben dienen hier als Vergleichsmaßstab. Testwerte von Probanden zeigen in Bezug auf Normvergleiche eine unter-, über- oder stark überdurchschnittliche Merkmalsausprägung. Die Unterscheidung von Normen in Gruppen können beispielsweise vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungsniveaus, Altersgruppen oder Gender-Merkmalen (Frauen vs. Männer) eine besondere Rolle spielen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 71). Übertragen auf die vorliegende Untersuchung zeigt sich die Dialektik in allen drei Objektivitätsbereichen bei der Intervention und der Befragung zwischen unmittelbar ausführender Rolle und beobachtender Forschertätigkeit. Diesen Spagat galt es im Laufe der Untersuchung im Blick zu behalten.

IV.4.2. Variabilität

Um Variabilitätsfaktoren bestmöglich zu reduzieren, stehen Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit der Messinstrumente im Vordergrund. Dabei sollten Messwiederholungen mit reliablen Instrumenten zum selben Ergebnis führen. In Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung wurde dies allerdings nicht überprüft. Dazu wäre beispielsweise nach einem bestimmten Zeitraum erneut ein vergleichender Test notwendig gewesen.

IV.4.3. Reliabilität – Statistische Streuung – Ausprägung von Zufallsvariablen

Bei psychologischen Messinstrumenten und psychometrischen Messungen gehen wir generell von einer geringeren Reliabilität aus. Das liegt darin begründet, dass Messwerte psychometrischer Tests aufgrund verschiedener unsystematischer und unkontrollierter Faktoren schwanken. Faktoren sind dabei zum Beispiel Motivation, Müdigkeit oder die Textängstlichkeit von Probanden, die sich auf die Ergebnisse auswirkt. Außerdem können Veränderungen der Untersuchungssituation, der Tageszeit oder sogar die Raumtemperatur auf den Testverlauf Einfluss nehmen. Messfehler können auch auf die Eigenschaften des Testverfahrens selbst zurückgehen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn bei Wiederholungen die Items bei den Probanden nicht immer gleich aufgefasst werden. Entsprechende Items lösen dann unterschiedliche Antwortprozesse und damit verschiedene

Antworten aus. Weist die Konstruktion des Tests schon keine perfekte Auswertungsobjektivität auf, können Probanden selbst bereits unterschiedliche Ergebnisse erzeugen, obwohl sie bei mehrfacher Testung immer dieselbe Antwort geben. An dieser Stelle zeigt sich, dass Objektivität unbedingte Voraussetzung für Reliabilität ist. Ein Test ist also dann zuverlässig und liefert genaue Daten, wenn seine Ergebnisse bestmöglich neutral sind und unabhängig davon gewertet werden können, wer den Test durchführt, wer ihn auswertet und interpretiert (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 71 ff.). Um dies sicherzustellen, wurden dazu in der vorliegenden Untersuchung präzise und kurze (knackige) Items gewählt.

IV.4.4. Validität

Im vorgestellten Forschungsprojekt war der Projektleiter im Rahmen der Datenerhebung bei den Orgelführungsgruppen gleichzeitig auch ausführende Instanz, als aktive Testperson somit auch subjektiv in den Forschungsprozess involviert. Wie bereits erwähnt, war deshalb dem Feldnotiztagebuch auch - soweit dies im Rahmen eines interaktiven Unterrichts- oder Vermittlungskontext möglich ist - ein Ablaufprotokoll mit der gleichbleibenden Struktur des Verlaufs der OF am außerschulischen Lernort beigelegt. Die Lehrkräfte wurden an dieser Stelle als Kontrollinstanz eingesetzt und sind somit als Staatsbeamte mit ihrer jeweiligen Unterschrift für die Richtigkeit der Abläufe und der Datenerhebung als Mitverantwortliche eingesetzt. Ein Test ist grundsätzlich dann valide, wenn er misst, was er zu erheben vorgibt. Psychometrische Tests erfassen im Gegensatz zu physikalischen Messinstrumenten nur indirekt beobachtbare Merkmale. Dabei stellt sich im Blick auf das vorliegende Forschungsprojekt die Frage, ob die Antworten zu den jeweiligen Items tatsächlich Indikatoren des jeweils latenten Merkmals sind, das gemessen werden soll.

»Bei der Frage nach der Validität eines Tests geht es also um die Güte der Operationalisierung des interessierenden Merkmals. Es ist zu klären, ob ein Test eine gelungene Operationalisierung derjenigen latenten Variable darstellt, die gemessen werden soll« (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 75).

Zur Beurteilung einer Test-Validität boten folgende drei Dimensionen einen konkreten Anhaltspunkt: 1) Die Entwicklung eines inhaltsvaliden Tests (Inhaltsvalidität) orientiert sich vordergründig an der Zusammenstellung aller Items, in denen sich 2) die relevanten Merkmale in Bezug auf die Fragestellung ausdrücken. In einem 3) hermeneutischen

Auswahlverfahren wurde die umfangreiche Zusammenstellung der Items auf die zentralen Fragen reduziert und eine bestimmte Item-Anzahl letztlich für den entsprechenden Fragebogen ausgewählt (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 75). Im Blick auf die vorliegende Untersuchung orientieren sich die Items auf Fragebogen 1 entlang des forschungsleitenden Interesses zunächst an unmittelbaren Wirkfaktoren bezogen auf den jeweiligen Probanden im direkten Zusammenhang mit der OF. Bei Fragebogen 2 stehen Items zu musikbezogenem (auch schulischem) Fachwissen, eigener Kompetenzwahrnehmung und der sozialen Dimension musikbezogenen Lernens im Vordergrund.

IV.5. Datenauswertung und Analyse

Die quantitativen Daten wurden, wie in Kapitel IV.1 bereits ausgeführt, über SPSS deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Die Auswertung ist als Gruppenvergleich im t-Test-Verfahren mit längsschnittlichen Berechnungen (Vorher-Nachher-Test) angelegt (t-Tests mit Messzeitwiederholung verbundener Stichproben). Als Signifikanzniveau wird wie üblich $p = 5 \%$ gezählt. Aus den Daten der Inferenztabelle wurden zusätzliche Effektgrößen in ihrer Stärke als Cohen's d-Werte berechnet (vgl. Cohen, 1988, S. 79-80; Bühner & Ziegler, 2006, S. 175; Bortz, 2005, S. 280 f.). Alle Daten des qualitativen Forschungsteils wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Bohnsack (2014, S. 131-156, S. 253), Brüsemeister (2008, S. 99-150), Kuckartz (2018, S. 29-122) und Mayring (2010, S. 50-114, S. 123-129) ausgewertet. Das qualitativ-inhaltsanalytische Vorgehen sah dabei zunächst die Sichtung der Daten vor, um sich einen Überblick über das gesamte Material zu verschaffen sowie Merkmalsstrukturen der Stichproben zu sichten. In diesem zunächst offenen Vorgehen sollte sich eine Kategorisierung aus dem Material heraus ergeben. Aus der Kategorisierung von Einzelfällen ergaben sich Einschränkungen hinsichtlich des qualitativen Charakters. Dies ermöglichte einerseits den angemessenen Umgang mit der umfangreichen Datenmenge, nivellierte dabei allerdings gleichzeitig den individuellen Charakter von Einzelfällen entgegen des qualitativen Forschungsparadigmas. Die schrittweise Analyse des erhobenen Datenmaterials erfolgte in folgenden acht Arbeitsschritten: Festlegung des Materials (Definition des zu untersuchenden Materialumfangs), Analyse der Entstehungssituation (Klärung der Rahmensituation im Blick auf das entstandene Material/Forschungshintergrund), Formale Charakterisierung des Materials (Bestimmung der Beschaffenheit des zu analysierenden Materials), Festlegung der Analyserichtung

(Aussageaspekte im Blick auf das erhobene Material), Theoretische Differenzierung der Fragestellung (präzise Ausrichtung intersubjektiv nachprüfbarer Ergebnisse), Bestimmung der Analysetechnik (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung), Definition der Analyseeinheiten (Festlegung der Maßeinheiten; Kodiereinheit als kleinste Texteinheit, Kontexteinheit als größte zu interpretierende Texteinheit) sowie der Durchführung der Materialanalyse (Auswahl der je passenden Analysetechnik, die es in Abhängigkeit vom Material und der Forschungsfrage auszuwählen galt). Nach Abschluss der Orgelführungsphase und Sichtung aller quantitativen und qualitativen Daten legt sich der Entschluss nahe, die im Feldnotiztagebuch erhobenen Daten in der Auswertung nicht zu berücksichtigen. Das liegt zu allererst an der Tatsache, dass die Aussagen der Daten einerseits nicht umfangreich, profund und damit repräsentativ sind, und andererseits daran, dass sich die wenigen Befunde stichhaltiger und repräsentativ bei den Experten-Interviews im qualitativen Forschungsfeld wiederfinden lassen.

Um über die erhobene Datenmenge der Stichprobe zumindest ausschnittsweise die Forschungsperspektive zu wechseln und dadurch verschiedene Sichtweisen auf gleiche Ergebnisphänomene zu gewinnen, wurde final nach Flick (2011) trianguliert.

V. Ergebnisse

Im nachfolgenden Ergebnisteil werden zunächst alle quantitativen Daten in deskriptiver und inferenzstatistischer Form dargestellt. Im Anschluss daran folgen die qualitativen Experten-Interviews mit den Lehrkräften. Gleichzeitig wird an dieser Stelle der methodologische Hintergrund erläutert, vor dem die qualitativen Daten ausgewertet wurden.

V.1. Quantitative Ergebnisse

Im Folgenden werden die quantitativen Daten beider Fragebögen der gesamten Untersuchung dargestellt und ausgewertet. Im Zusammenhang mit der OF als Intervention verfügt die Studie über kein dezidiertes Pre-Test-Verfahren, nimmt gewisse Vorleistungen der Probanden aber im statistischen Teil durch Bezugsnoten (vgl. Kap. IV.3.4., Noten Halbjahreszeugnis, Noten Jahreszeugnis, Klausurnote Musik) mit in den Fokus.

V.1.1. Deskriptive Daten aller Befragten

Tabelle 02: Deskriptive Statistik – Mittelwerte, Standardabweichungen, Fragebögen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert (M)	Standard- abweichung (SD)
Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	159	0	3	2,43	,724
Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	159	0	3	1,81	,689
Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	159	0	3	1,16	1,022
Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	157	0	3	,89	,874
Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	159	0	3	1,58	,881
Im Nachhinein bin ich begeistert.	159	0	3	2,11	,768

Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	159	0	7	1,61	,974
Die Orgel ist ein tolles Instrument!	153	0	3	1,75	,805
Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	153	0	3	2,25	,823
Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	153	0	3	2,10	1,059
Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	154	0	3	2,19	,693
Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	153	0	3	1,93	,864

Das theoretische Mittel der Items liegt bei den folgenden Analyseschritten bei 1,5. Tabelle 02 zeigt: Bei der Frage »Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt« betrug bei den Schülerinnen und Schülern ($N=159$) der Mittelwert $M=2,43$ ($SD=0,72$). Das Ergebnis zeigt, dass der Großteil von ihnen die Orgel gerne live erlebt hat. Die Frage »Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt« ergab bei den befragten Schülerinnen und Schülern ($N=159$) den Mittelwert $M=1,81$ ($SD=0,68$). Die Schülerinnen und Schüler hat die Orgel in diesem Kontext besonders berührt. Auf die Frage »Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut« gaben ebenfalls $N=159$ einen Mittelwert von $M=1,16$ ($SD=1,02$) an. Das zeigt, dass eine große Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der OF und damit mit dem unmittelbaren Erleben des Instruments Orgel tendenziell wenige Gänsehautmomente verspürt haben. Dies wird an dieser Stelle besonders deutlich, da der Wert unter dem theoretischen Mittel der Skala bei 1,5 liegt. Im Blick auf Bewegung gab die Frage »Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.« einen Impuls. Bei $N=157$ betrug der Mittelwert $M=0,89$ ($SD=0,87$). Bewegung zur Musik, vor allem im unmittelbaren Zusammenhang mit der OF am außerschulischen Lernort, stellte für die Schülerinnen und Schüler kein relevantes Bedürfnis dar.

Bei $N=159$ der Schülerinnen und Schüler ergab bei der Frage »Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen« den Mittelwert $M=1,58$ ($SD=0,88$). Ein Teil der Schülerinnen und Schüler konnten sich bereits Konkretes unter einer OF vorstellen. Der andere Teil der Gruppe konnte sich eher weniger unter einer OF vorstellen, hatten also zumindest eine ungefähre Vorstellung, was eine OF konkret sein könnte. Hat also jemand

keine Zustimmung angegeben (Wert 0-1), heißt das, dass die Probanden sich unter einer OF etwas Konkretes vorstellen konnten. Auf die Frage »Im Nachhinein bin ich begeistert« antworteten $N=159$ mit einem Mittelwert $M=2,11$ ($SD=0,76$). Die Schülerinnen und Schüler haben sich demnach durch die OF für das Instrument begeistern lassen. Auf die weiterführende Frage »Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren« ergab der Mittelwert für $N=159$ der Schülerinnen und Schüler, $M=1,61$ ($SD=0,97$). Bei der Frage »Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert« betrug der Mittelwert $M=1,93$ ($SD=0,86$). Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Familien und Freunden eher das Instrument erklären können. Dies zeigt beispielsweise Tabelle 2. Und auf die Frage »Die Orgel ist ein tolles Instrument!« ergab der Mittelwert aus $N=153$, $M=1,75$ ($SD=0,80$). Aus der Zustimmung bei allen drei dieser Fragen, ergibt sich zusammenfassend ein Signal für nachhaltiges Interesse bei den befragten Schülerinnen und Schülern, mehr über das Instrument Orgel erfahren zu wollen. Die Frage »Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren« ergab den Mittelwert $M=2,25$ ($SD=0,82$) aus $N=153$ der Schülerinnen und Schüler und die Frage »Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.« aus $N=153$ der Schülerinnen und Schüler ergab $M=2,10$ ($SD=1,05$). Beide Ergebnisse sprechen für einen zunehmenden Wissensgewinn. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ($N=154$) gab an, dass sie durch ihre Lehrkraft gut auf die OF vorbereitet wurden ($M=2,19$; $SD=0,69$).

Um auch im weiteren Verlauf die unmittelbare Verbindung zwischen den Daten der inhaltlichen Fragestellungen beider Bögen sowie aller Befragten unmittelbar im Kontext der Analyse verfolgen zu können, sind sie den Textabschnitten direkt beigelegt und nicht in den Anhang gestellt.

Tabelle 03: Verteilung zur Frage: »Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	3	1,8	1,9
	stimmt eher nicht	13	7,7	10,1
	stimmt eher	56	33,1	45,3
	stimmt genau	87	51,5	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.« haben von $N=169$ (100 %) 3 Schüler (1,8%) mit »stimmt gar nicht«, 13 Schüler (7,7 %) mit »stimmt eher nicht«, 56 Schüler (33,1 %) mit »stimmt eher« und 87 Schüler (51,5 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 03).

Tabelle 04: Verteilung zur Frage: »Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	5	3,0	3,1
	stimmt eher nicht	41	24,3	28,9
	stimmt eher	93	55,0	87,4
	stimmt genau	20	11,8	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Der Klang der Orgel hat mich in der Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt« haben von $N=169$ (100 %) 5 Schüler (3,0 %) mit »stimmt gar nicht«, 41 Schüler (24,3 %) mit »stimmt eher nicht«, 93 Schüler (55,0 %) mit »stimmt eher« und 20 Schüler (11,8 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 04).

Tabelle 05: Verteilung zur Frage: »Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	52	30,8	32,7
	stimmt eher nicht	50	29,6	64,2
	stimmt eher	37	21,9	87,4
	stimmt genau	20	11,8	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut« haben von $N=169$ (100 %) 52 Schüler (30,8 %) mit »stimmt gar nicht«, 50 Schüler (29,6 %) mit »stimmt eher nicht«, 37 Schüler (21,9 %) mit »stimmt eher« und 20 Schüler (11,8 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 05).

Tabelle 06: Verteilung zur Frage: »Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	62	36,7	39,5
	stimmt eher nicht	57	33,7	75,8
	stimmt eher	31	18,3	95,5
	stimmt genau	7	4,1	100,0
	Gesamtsumme	157	92,9	
Fehlend	-99	12	7,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich hätte mit am liebsten sogar zur Musik bewegt« haben von $N=169$ (100 %) 62 Schüler (36,7 %) mit »stimmt gar nicht«, 57 Schüler (33,7 %) mit »stimmt eher nicht«, 31 Schüler (18,3 %) mit »stimmt eher« und 7 Schüler (4,1 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 12 Schülerinnen und Schüler (7,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 06).

Tabelle 07: Verteilung zur Frage: »Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	16	9,5	10,1
	stimmt eher nicht	61	36,1	48,4
	stimmt eher	56	33,1	83,6
	stimmt genau	26	15,4	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen« haben von $N=169$ (100 %) 16 Schüler (9,5 %) mit »stimmt gar nicht«, 61 Schüler (36,1 %) mit »stimmt eher nicht«, 56 Schüler (33,1 %) mit »stimmt eher« und 26 Schüler (15,4 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 07).

Tabelle 08: Verteilung zur Frage: »Im Nachhinein bin ich begeistert.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	5	3,0	3,1
	stimmt eher nicht	24	14,2	18,2
	stimmt eher	79	46,7	67,9
	stimmt genau	51	30,2	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Im Nachhinein bin ich begeistert« haben von $N=169$ (100 %) 5 Schüler (3,0 %) mit »stimmt gar nicht«, 24 Schüler (14,2 %) mit »stimmt eher nicht«, 79 Schüler (46,7 %) mit »stimmt eher« und 51 Schüler (30,2 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 08).

Tabelle 09: Verteilung zur Frage: »Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	18	10,7	11,3
	stimmt eher nicht	54	32,0	45,3
	stimmt eher	63	37,3	84,9
	stimmt genau	23	13,6	99,4
	7	1	,6	100,0
	Gesamtsumme	159	94,1	
Fehlend	-99	10	5,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren« haben von $N=169$ (100 %) 18 Schüler (10,7 %) mit »stimmt gar nicht«, 54 Schüler (32,0 %) mit »stimmt eher nicht«, 63 Schüler (37,3 %) mit »stimmt eher« und 23 Schüler (13,6 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 10 Schülerinnen und Schüler (5,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 09).

Tabelle 10: Verteilung zur Frage: »Musik finde ich toll.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	4	2,4	2,6
	stimmt eher nicht	10	5,9	9,1
	stimmt eher	46	27,2	39,0
	stimmt genau	94	55,6	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Musik finde ich toll« haben von $N=169$ (100 %) 4 Schüler (2,4 %) mit »stimmt gar nicht«, 10 Schüler (5,9 %) mit »stimmt eher nicht«, 46 Schüler (27,2 %) mit »stimmt eher« und 94 Schüler (55,6 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 11: Verteilung zur Frage: »Ich spiele selbst auch ein Instrument.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	79	46,7	51,3
	stimmt eher nicht	18	10,7	63,0
	stimmt eher	11	6,5	70,1
	stimmt genau	46	27,2	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich spiele selbst auch ein Instrument« haben von $N=169$ (100 %) 79 Schüler (46,7 %) mit »stimmt gar nicht«, 18 Schüler (10,7 %) mit »stimmt eher nicht«, 11 Schüler (6,5 %) mit »stimmt eher« und 46 Schüler (27,2 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 12: Verteilung zur Frage: »Ich singe gerne.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	29	17,2	18,8
	stimmt eher nicht	34	20,1	40,9
	stimmt eher	52	30,8	74,7
	stimmt genau	39	23,1	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich singe gerne« haben von $N=169$ (100 %) 29 Schüler (17,2 %) mit »stimmt gar nicht«, 34 Schüler (20,1 %) mit »stimmt eher nicht«, 52 Schüler (30,8 %) mit »stimmt eher« und 39 Schüler (23,1 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 13: Verteilung zur Frage: »Ich bewege mich gerne zu Musik.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	25	14,8	16,2
	stimmt eher nicht	58	34,3	53,9
	stimmt eher	37	21,9	77,9
	stimmt genau	34	20,1	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich bewege mich gerne zu Musik« haben von $N=169$ (100 %) 52 Schüler (14,8 %) mit »stimmt gar nicht«, 58 Schüler (34,3 %) mit »stimmt eher nicht«, 37 Schüler (21,9 %) mit »stimmt eher« und 34 Schüler (20,1 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 14: Verteilung zur Frage: »Die Orgel ist ein tolles Instrument.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	15	8,9	9,8
	stimmt eher nicht	28	16,6	28,1
	stimmt eher	90	53,3	86,9
	stimmt genau	20	11,8	100,0
	Gesamtsumme	153	90,5	
Fehlend	-99	16	9,5	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen« haben von $N=169$ (100 %) 16 Schüler (9,5 %) mit »stimmt gar nicht«, 61 Schüler (36,1 %) mit »stimmt eher nicht«, 56 Schüler (33,1 %) mit »stimmt eher« und 26 Schüler (15,4 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 16 Schülerinnen und Schüler (9,5 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 15: Verteilung zur Frage: »Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	7	4,1	4,6
	stimmt eher nicht	16	9,5	15,0
	stimmt eher	61	36,1	54,9
	stimmt genau	69	40,8	100,0
	Gesamtsumme	153	90,5	
Fehlend	-99	16	9,5	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren« haben von $N=169$ (100 %) 7 Schüler (4,1 %) mit »stimmt gar nicht«, 16 Schüler (9,5 %) mit »stimmt eher nicht«, 61 Schüler (36,1 %) mit »stimmt eher« und 69 Schüler (40,8 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 16 Schülerinnen und Schüler (9,5 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 16: Verteilung zur Frage: »Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	7	4,1	4,5
	stimmt eher nicht	31	18,3	24,7
	stimmt eher	87	51,5	81,2
	stimmt genau	29	17,2	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß« haben von $N=169$ (100 %) 7 Schüler (4,1 %) mit »stimmt gar nicht«, 31 Schüler (18,3 %) mit »stimmt eher nicht«, 87 Schüler (51,5 %) mit »stimmt eher« und 29 Schüler (17,2 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 17: Verteilung zur Frage: »Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	7	4,1	4,6
	stimmt eher nicht	30	17,8	24,2
	stimmt eher	77	45,6	74,5
	stimmt genau	39	23,1	100,0
	Gesamtsumme	153	90,5	
Fehlend	-99	16	9,5	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Ich erlebe gerne mit Anderen Musik« haben von $N=169$ (100 %) 7 Schüler (4,1 %) mit »stimmt gar nicht«, 30 Schüler (17,8 %) mit »stimmt eher nicht«, 77 Schüler (45,6 %) mit »stimmt eher« und 39 Schüler (23,1 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 16 Schülerinnen und Schüler (9,5 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 18: Verteilung zur Frage: »Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	23	13,6	15,0
	stimmt eher nicht	9	5,3	20,9
	stimmt eher	50	29,6	53,6
	stimmt genau	71	42,0	100,0
	Gesamtsumme	153	90,5	
Fehlend	-99	16	9,5	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen« haben von $N=169$ (100 %) 23 Schüler (13,6 %) mit »stimmt gar nicht«, 9 Schüler (5,3 %) mit »stimmt eher nicht«, 50 Schüler (29,6 %) mit »stimmt eher« und 71 Schüler (42,0 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 16 Schülerinnen und Schüler (9,5 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 19: Verteilung zur Frage: »Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	4	2,4	2,6
	stimmt eher nicht	13	7,7	11,0
	stimmt eher	87	51,5	67,5
	stimmt genau	50	29,6	100,0
	Gesamtsumme	154	91,1	
Fehlend	-99	15	8,9	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet« haben von $N=169$ (100 %) 4 Schüler (2,4 %) mit »stimmt gar nicht«, 13 Schüler (7,7 %) mit »stimmt eher nicht«, 87 Schüler (51,5 %) mit »stimmt eher« und 50 Schüler (29,6 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 15 Schülerinnen und Schüler (8,9 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 20: Verteilung zur Frage: »Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.«

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	stimmt gar nicht	11	6,5	7,2
	stimmt eher nicht	29	17,2	26,1
	stimmt eher	72	42,6	73,2
	stimmt genau	41	24,3	100,0
	Gesamtsumme	153	90,5	
Fehlend	-99	16	9,5	
Gesamtsumme		169	100,0	

Bei der Frage »Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert« haben von $N=169$ (100 %) 11 Schüler (6,5 %) mit »stimmt gar nicht«, 29 Schüler (17,2 %) mit »stimmt eher nicht«, 72 Schüler (42,6 %) mit »stimmt eher« und 41 Schüler (24,3 %) mit »stimmt genau« geantwortet. 16 Schülerinnen und Schüler (9,5 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 20).

Fortlaufend werden entlang der Datenanalyse ebenfalls die Tabellen zu Genre-Fragestellungen beider Bögen im Blick auf sämtliche Befragte dargestellt.

Tabelle 21: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre Klassik

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	134	79,3	88,2
	trifft zu	18	10,7	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Klassik* 134 Schüler (79,3 %) mit »trifft nicht zu« und 18 Schüler (10,7 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 22: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre Rock/Hard Rock

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	116	68,6	76,3
	trifft zu	36	21,3	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Rock/Hard Rock* 116 Schüler (68,6 %) mit »trifft nicht zu« und 36 Schüler (21,3 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 23: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre Pop

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	61	36,1	40,1
	trifft zu	91	53,8	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Pop* 61 Schüler (36,1 %) mit »trifft nicht zu« und 91 Schüler (53,8 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 24: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre Jazz

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	140	82,8	92,1
	trifft zu	12	7,1	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Jazz* 140 Schüler (82,8 %) mit »trifft nicht zu« und 12 Schüler (7,1 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 25: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre Rap/Hip-Hop

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	53	31,4	34,9
	trifft zu	99	58,6	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Rap/Hip-Hop* 53 Schüler $N=(31,4 \%)$ mit »trifft nicht zu« und 99 Schüler (58,6 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 26: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre House

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	131	77,5	86,2
	trifft zu	21	12,4	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *House* 131 Schüler (77,5 %) mit »trifft nicht zu« und 21 Schüler (12,4 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 27 Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Genre *Techno*

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	101	59,8	66,4
	trifft zu	51	30,2	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) im Genre *Techno* 101 Schüler (59,8 %) mit »trifft nicht zu« und 51 Schüler (30,2 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 28: Verteilung zur Frage des Musikgeschmacks: Keine Festlegung.

		Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	trifft nicht zu	139	82,2	91,4
	trifft zu	13	7,7	100,0
	Gesamtsumme	152	89,9	
Fehlend	-99	17	10,1	
Gesamtsumme		169	100,0	

Auf die Frage nach dem Musikgeschmack haben sich von $N=169$ (100 %) mit der Option *Ich weiß nicht* 139 Schüler (82,2 %) mit »trifft nicht zu« und 13 Schüler (7,7 %) mit »trifft zu« geäußert. 17 Schüler (10,1 %) haben auch hier keine Angabe gemacht (vgl. Tabelle 28).

V.1.2. Inferenzstatistik I | Effekt Orgel-Führung auf Klausurnote

Im Folgenden wird im Blick auf die inferenzstatistischen Daten I die Auswirkung der OF auf die Klausurnote dargestellt. Im t-Test-Verfahren mit unabhängigen Stichproben (Signifikanzniveau = 95 %) einer Gruppe mit OF vor der Klausur und einer Gruppe mit der entsprechenden OF nach der Klausur wird überprüft, ob der Unterschied des Mittelwerts der Klausurnote zwischen den beiden Gruppen zufällig ist oder nicht. Hypothetisch wird kein Unterschied erwartet.

Tabelle 29: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF vor/ nach Klausur auf Klausurnote

	H	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts-vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
OF vor Klausur	102	2,79	,68	,07	t(119)=,4	p=,69
OF nach Klausur	67	2,84	,85	,10		

Zunächst sollte die Frage geklärt werden, ob die OF einen Einfluss auf die Klausurnote hatte (vgl. Tabelle 29). Die Schülerinnen und Schüler, die die OF vor der Klausur hatten, hatten im Durchschnitt eine Note von $M=2,79$ ($SD=0,68$), die Schülerinnen und Schüler ohne OF vor der Klausur hatten im Durchschnitt eine Note von $M=2,84$ ($SD=0,85$). Der Unterschied zwischen den Noten ist nicht signifikant ($t(119)=-0,4$; $p=0,69$; $d=-0,07$).

V.1.3. Inferenzstatistik II | Effekt Orgel-Führung auf Leistungszuwachs

Im Blick auf die inferenzstatistischen Daten II zeigen die nachfolgenden beiden Tabellen die Daten für die OF und ihre Auswirkung auf den Leistungszuwachs der Stichprobe a) vor der Klausur und b) nach der Klausur. Erwartet wird an dieser Stelle ein signifikanter Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern, die begleitend zur UE vor der Klausur die OF besucht haben und ihre Eindrücke sowie den zusätzlichen Erkenntnisgewinn in die Leistungsabfrage mit einbringen konnten. Der Leistungszuwachs wird als Differenz zwischen $M_{(HJ)}$ und $M_{(Klausur)}$ gesehen. Dabei dient dieser Bezug allerdings lediglich als Annäherung, da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht alle Probanden der Stichprobe vergleichsweise eine Klausur vor der Orgelführung schreiben.

a) OF vor der Klausur mit dem Ergebnis eines signifikanten Leistungszuwachses

Tabelle 30: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF vor der Klausur auf Leistungszuwachs

	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	101	3,07	,969	,096	$t(100)=3,12$	$p=,00 ***$
Note Musikklausur	101	2,786	,6818	,0678		

In einem nächsten Schritt galt es der Frage nachzugehen, ob die OF vor der Klausur einen Einfluss auf den Leistungszuwachs hatte (vgl. Tabelle 30). Die Schülerinnen und Schüler, die die OF vor der Klausur hatten, hatten im Durchschnitt den Paarwert in der Halbjahresnote Musik von $M=3,07$ ($SD=0,97$) sowie den Durchschnittswert $M=2,79$ ($SD=0,68$) in der Musikklausur. Die Schülerinnen und Schüler mit OF vor der Klausur hatten im Durchschnitt den vergleichenden Mittelwert $M=0,28$ ($SD=0,91$). Der Leistungszuwachs ist höchst signifikant ($t(100)=3,12$; $p=0,00$; $d=0,34$).

b) OF nach der Klausur als Vergleichsstichprobe mit dem Ergebnis einer nicht signifikanten Leistungsver schlechterung

Tabelle 31: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF nach der Klausur (Vergleichsstichprobe) auf Leistungsver schlechterung

	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	67	2,63	,635	,078	t(66)=1,92	p=,06
Note Musikklausur	67	2,837	,8474	,1035		

Die nächste Fragestellung zielte in der Vergleichsstichprobe darauf ab, ob die OF nach der Klausur einen Einfluss auf eine Leistung hatte (vgl. Tabelle 31). Die Schülerinnen und Schüler, die die OF erst nach der Klausur hatten, hatten im Durchschnitt den Paarwert in der Halbjahresnote Musik von $M=2,63$ ($SD=0,64$) sowie den Durchschnittswert $M=2,84$ ($SD=0,85$) in der Musikklausur. Die Schülerinnen und Schüler mit OF nach der Klausur hatten im Durchschnitt den vergleichenden Mittelwert $M=-0,21$ ($SD=0,88$). Der Leistungsabfall ist somit tendenziell signifikant ($t(66)=-1,92$; $p=0,06$; $d=-0,28$).

V.1.4. Inferenzstatistik III | Effekt Musikaffinität auf Leistungszuwachs (Orgel-Führung vor Klausur)

Die inferenzstatistischen Daten III unter a) zeigen den Effekt musikkaffiner Schülerinnen und Schüler auf den Leistungszuwachs bei der OF vor der Klausur. Vorab ist bereits bei allen Schülerinnen und Schülern gezeigt worden, dass dies eine grundsätzliche Auswirkung auf den Leistungszuwachs hat. Nachstehende Ergebnisse zeigen auf, ob es auf den festgestellten Leistungszuwachs eine Auswirkung hat, ob es sich um musikkaffine Schülerinnen und Schüler handelt. Dabei wurden aus den Variablen Items (Fragen) A1 bis A4 (siehe Anhang: Skalenhandbuch) unter dem Stichwort Musikaffinität eine Skala gebildet und Werte unter 1,25 als nicht musikkaffin definiert bzw. über oder gleich 1,25 als musikkaffin festgelegt und zugeordnet. Dies entspricht dem theoretischen Mittel der Skala.

a) musikaffin

Tabelle 32: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF bei Musikaffinität

	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	78	2,97	,991	,112	t(77)=2,38	p=,02 *
Note Musikklausur	78	2,721	,6362	,0720		

Bei der Fragestellung, ob die OF vor der Klausur einen Einfluss auf den Leistungszuwachs bei musikaffinen Schülerinnen und Schüler hatte, ergab den durchschnittlichen Paarwert in der Halbjahresnote Musik $M=2,97$ ($SD=0,99$) und den Notendurchschnittswert $M=2,72$ ($SD=0,64$) in der Musikklausur (vgl. Tabelle 32). Die musikaffinen Schülerinnen und Schüler mit OF vor der Klausur hatten im Durchschnitt den vergleichenden Mittelwert $M=0,25$ ($SD=0,91$). Der Leistungszuwachs ist signifikant ($t(77)=2,38$; $p=0,02$; $d=0,30$).

b) nicht musikaffin

Die inferenzstatistischen Daten III unter b) zeigen die Auswirkungen nicht musikaffiner Schülerinnen und Schüler auf den Leistungszuwachs bei der OF vor der Klausur. Die vorherig gezeigten Auswirkungen der OF auf den Leistungszuwachs beantworten die erweiterte Frage, ob es auf den festgestellten Leistungszuwachs eine Auswirkung hat, wenn es sich um nicht musikaffine Schülerinnen und Schüler handelt.

Tabelle 33: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF bei nicht vorhandener Musikaffinität

	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	18	3,53	,845	,199	t(17)=2,38	p=,03 *
Note Musikklausur	18	3,000	,8885	,2094		

Bei der Fragestellung, ob die OF vor der Klausur einen Einfluss auf den Leistungszuwachs bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schüler hatte, ergab den durchschnittlichen Paarwert in der Halbjahresnote Musik $M=3,53$ ($SD=0,85$) und den Notendurchschnittswert $M=3,00$ ($SD=0,89$) in der Musikklausur (vgl. Tabelle 33). Die nicht musikaffinen Schülerinnen und Schüler mit OF vor der Klausur hatten im Durchschnitt den vergleichenden Mittelwert $M=0,53$ ($SD=0,95$). Der Leistungszuwachs ist signifikant ($t(17)=2,34$; $p=0,03$; $d=0,63$).

V.1.5. Inferenzstatistik IV | Effekt Musikaffinität auf Leistungszuwachs (Orgel-Führung nach Klausur)

Inferenzstatistik IV zeigt die Auswirkung von Musikaffinität auf den Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern, die die OF nach der Klausur besucht hatten.

a) musikaffin

Tabelle 34: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF auf Klausur bei vorhandener Musikaffinität

	H	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts-vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	46	2,66	,623	,092	t(45)=-1,67	p=,10
Note Musikklausur	46	2,889	,8174	,1205		

Bei der Fragestellung, ob die OF erst nach der Klausur einen Einfluss auf den Leistungszuwachs musikaffiner Schülerinnen und Schüler hatte, ergab sich der durchschnittliche Paarwert aus der Halbjahresnote Musik $M=2,66$ ($SD=0,62$) und dem Notendurchschnittswert $M=2,89$ ($SD=0,82$) in der Musikklausur (vgl. Tabelle 34). Musikaffine Schülerinnen und Schüler mit OF nicht vor der Klausur hatten im Durchschnitt den vergleichenden Mittelwert $M=0,53$ ($SD=0,95$). Der Leistungsabfall ist nicht signifikant ($t(45)=1,67$; $p=0,10$; $d=-0,32$).

b) nicht musikaffin

Tabelle 35: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF auf Klausur bei nicht vorhandener Musikaffinität

	H	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts-vergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Halbjahresnote Musik	11	2,45	,688	,207	t(10)=-1,80	p=,10
Note Musikklausur	11	2,927	,8821	,2660		

Bei der Fragestellung, ob die OF erst nach der Klausur einen Einfluss auf den Leistungszuwachs nicht musikaffiner Schülerinnen und Schüler hatte, ergab den durchschnittlichen Paarwert in der Halbjahresnote Musik $M=2,45$ ($SD=0,69$) und den Notendurchschnittswert $M=2,93$ ($SD=0,88$) in der Musikklausur (vgl. Tabelle 35). Nicht musikaffine Schülerinnen und Schüler mit OF erst nach der Klausur hatten im Durchschnitt

den vergleichenden Mittelwert $M=0,48$ ($SD=0,89$). Der Leistungszuwachs ist nicht signifikant ($t(10)=-1,80$; $p=0,10$; $d=-0,63$).

V.1.6. Inferenzstatistik V | Vergleich Geschlechter

Nachstehender t-Test-Vergleich (vgl. Tabelle 36) beschreibt den Geschlechtervergleich im Blick auf die Klausurnote der UE im Fach Musik und allen Fragestellungen beider Testbögen.

Tabelle 36: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt am außerschulischen Lernort auf weibliche bzw. männliche Probanden der Stichprobe

	Geschlecht	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwertsvergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Note Musikklausur	weiblich	84	2,788	0,7709	0,0841	$t(163)=-0,237$	0,813
	männlich	81	2,816	0,7417	0,0824		
Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	weiblich	80	2,48	0,675	0,075	$t(157)=0,828$	0,409
	männlich	79	2,38	0,773	0,087		
Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	weiblich	80	1,8	0,644	0,072	$t(157)=-0,092$	0,926
	männlich	79	1,81	0,735	0,083		
Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	weiblich	80	1,38	0,986	0,11	$t(157)=2,759$	0,006 **
	männlich	79	0,94	1,017	0,114		
Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	weiblich	79	1,04	0,839	0,094	$t(155)=2,134$	0,034 *
	männlich	78	0,74	0,889	0,101		
Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	weiblich	80	1,6	0,851	0,095	$t(157)=0,307$	0,759
	männlich	79	1,56	0,916	0,103		
Im Nachhinein bin ich begeistert.	weiblich	80	2,16	0,702	0,078	$t(157)=0,918$	0,36
	männlich	79	2,05	0,83	0,093		
Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	weiblich	80	1,56	0,824	0,092	$t(157)=-0,619$	0,537
	männlich	79	1,66	1,108	0,125		
Musik finde ich toll!	weiblich	80	2,65	0,618	0,069	$t(152)=2,811$	0,006 **
	männlich	74	2,32	0,813	0,094		
Ich spiele selbst auch ein Instrument.	weiblich	80	1,15	1,274	0,142	$t(152)=-0,057$	0,955
	männlich	74	1,16	1,395	0,162		
Ich singe gerne.	weiblich	80	2,04	0,92	0,103	$t(152)=5,016$	0 ***
	männlich	74	1,24	1,044	0,121		

Ich bewege mich gerne zu Musik.	weiblich	80	1,94	1,035	0,116	t(152)= 5,893	0 ***
	männlich	74	1,07	0,764	0,089		
Die Orgel ist ein tolles Instrument!	weiblich	79	1,75	0,759	0,085	t(151)= -0,076	0,94
	männlich	74	1,76	0,857	0,1		
Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	weiblich	79	2,35	0,717	0,081	t(151)= 1,552	0,123
	männlich	74	2,15	0,917	0,107		
Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.	weiblich	80	1,93	0,742	0,083	t(152)= 0,495	0,621
	männlich	74	1,86	0,764	0,089		
Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.	weiblich	80	2,21	0,791	0,088	t(151)= 4,188	0 ***
	männlich	73	1,7	0,72	0,084		
Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	weiblich	79	2,09	1,064	0,12	t(151)= -0,192	0,848
	männlich	74	2,12	1,059	0,123		
Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	weiblich	80	2,24	0,621	0,069	t(152)= 0,915	0,362
	männlich	74	2,14	0,764	0,089		
Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	weiblich	79	1,99	0,809	0,091	t(151)= 0,779	0,437
	männlich	74	1,88	0,921	0,107		
Klassik	weiblich	78	0,14	0,35	0,04	t(150)= 0,882	0,379
	männlich	74	0,09	0,295	0,034		
Rock/Hard Rock	weiblich	78	0,21	0,406	0,046	t(150)= -0,941	0,348
	männlich	74	0,27	0,447	0,052		
Pop	weiblich	78	0,78	0,416	0,047	t(150)= 5,095	0 ***
	männlich	74	0,41	0,494	0,057		
Jazz	weiblich	78	0,12	0,322	0,036	t(150)= 1,716	0,088
	männlich	74	0,04	0,199	0,023		
Rap/Hip-Hop	weiblich	78	0,68	0,47	0,053	t(150)= 0,745	0,458
	männlich	74	0,62	0,488	0,057		
House	weiblich	78	0,15	0,363	0,041	t(150)= 0,572	0,568
	männlich	74	0,12	0,329	0,038		
Techno	weiblich	78	0,27	0,446	0,051	t(150)= -1,784	0,076
	männlich	74	0,41	0,494	0,057		
Ich weiß nicht	weiblich	78	0,06	0,247	0,028	t(150)= -0,966	0,335
	männlich	74	0,11	0,313	0,036		

Bei den Fragen zur grundsätzlichen Haltung und dem Geschlechterunterschied gegenüber den auf dem Bogen gestellten Fragen ließen sich an verschiedenen Stellen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden (vgl. Tabelle 37). Bei der Frage, ob es während der OF einen oder mehrere Gänsehautmomente gab, betrug der durchschnittliche

Paarwert bei weiblich $M=1,38$ ($SD=0,97$) und männlich $M=0,94$ ($SD=1,01$). Der Geschlechterunterschied bezogen auf die emotionale Berührung durch einen Gänsehauteffekt ist zu Gunsten der Probandinnen hoch signifikant ($t(2,76)=0,16$; $p=0,006$; $d=0,44$). Bei der Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler während der Orgelmusik bei der Führung am liebsten bewegt hätten, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=1,04$ ($SD=0,84$) und männlich $M=0,74$ ($SD=0,89$). Der Unterschied beim Wunsch, sich zu Musik einer OF auch bewegen zu können, ist zwischen den Geschlechtern zu Gunsten der Schülerinnen signifikant ($t(0,16)=2,13$; $p=0,034$; $d=0,35$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Musik toll finden, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=2,65$ ($SD=0,62$) und männlich $M=2,32$ ($SD=0,81$). Der Unterschied bei der Begeisterung für Musik ist zwischen den Geschlechtern zu Gunsten der Mädchen hoch signifikant ($t(0,15)=2,81$; $p=0,006$; $d=0,46$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler gerne singen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=2,04$ ($SD=0,92$) und männlich $M=1,24$ ($SD=1,04$). Der Unterschied im Wert für die Leidenschaft für das Singen ist zwischen den Geschlechtern ebenfalls zu Gunsten der Mädchen höchst signifikant ($t(0,15)=5,02$; $p=0,000$; $d=0,82$). Bei der Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gerne zu Musik bewegen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=1,94$ ($SD=1,04$) und bei männlich $M=1,07$ ($SD=0,76$). Der differierende Wert für die generelle Lust, sich bei Musik jeder Art zu bewegen, ist zwischen den Geschlechtern zu Gunsten der Jungen auch höchst signifikant ($t(0,15)=5,89$; $p=0,000$; $d=0,96$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler gerne Musik mit Anderen erleben, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=2,21$ ($SD=0,79$) und männlich $M=1,70$ ($SD=0,72$). Der Geschlechterunterschied für die generelle Lust, Musik jeder Art mit Anderen zu erleben, ist wiederum zu Gunsten der männlichen Probanden höchst signifikant ($t(0,15)=4,19$; $p=0,000$; $d=0,68$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler sich vorstellen können, sich mit einem musizierenden Idol zu identifizieren, betrug der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=2,33$ ($SD=1,16$) und männlich $M=3,24$ ($SD=0,87$). Die Differenz bei der grundsätzlichen Identifikation mit einem Musiker-Idol ist zwischen beiden Geschlechtern also auch zu Gunsten der Jungen höchst signifikant ($t(0,79)=3,84$; $p=0,000$; $d=-0,88$). Und auf besondere Weise gilt dies für den Bereich Pop. Hier liegt der durchschnittliche Paarwert bei weiblich $M=0,78$ ($SD=0,42$) und männlich $M=0,41$ ($SD=0,49$). Der Geschlechterunterschied für die grundsätzliche Identifikation mit dem Musik-Stil Pop ist hier zu Gunsten der Mädchen höchst signifikant ($t(0,15)=5,09$; $p=0,000$; $d=0,82$). Alle übrigen Gegenüberstellungen ergaben an dieser Stelle nur vereinzelte oder keine signifikanten Merkmale.

V.1.7. Inferenzstatistik VI | Vergleich signifikanter Unterschiede beider Realschulen und die Bedeutung städtischer vs. ländlicher Raum

Inferenzstatistik VI beschreibt den Vergleich der beiden beteiligten Schulen der Stichprobe im städtischen bzw. ländlichen Raum auf die Klausurnote der UE und aller Fragestellungen der beiden Bögen.

Tabelle 37: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF auf Probandinnen und Probanden im städtischen bzw. ländlichen Raum

	Schule	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t- Test	Signifikanz des t-Tests
Note Musikklausur	Städtisch	52	2,952	0,7612	0,1056	t(167)= 1,68	0,095
	Ländlich	117	2,744	0,7364	0,0681		
Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	Städtisch	47	2,47	0,83	0,121	t(157)= 0,455	0,65
	Ländlich	112	2,41	0,679	0,064		
Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	Städtisch	47	1,74	0,736	0,107	t(157)= -0,715	0,476
	Ländlich	112	1,83	0,67	0,063		
Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	Städtisch	47	1,51	1,04	0,152	t(157)= 2,889	0,004 **
	Ländlich	112	1,01	0,982	0,093		
Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	Städtisch	46	0,87	0,833	0,123	t(155)= -0,204	0,839
	Ländlich	111	0,9	0,894	0,085		
Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	Städtisch	47	1,57	0,927	0,135	t(157)= -0,038	0,969
	Ländlich	112	1,58	0,866	0,082		
Im Nachhinein bin ich begeistert.	Städtisch	47	2,15	0,908	0,133	t(157)= 0,446	0,656
	Ländlich	112	2,09	0,705	0,067		
Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	Städtisch	47	1,64	1,206	0,176	t(157)= 0,236	0,814
	Ländlich	112	1,6	0,864	0,082		

Musik finde ich toll!	Städtisch	50	2,18	0,873	0,124	t(152)= -3,835	0 ***
	Ländlich	104	2,64	0,606	0,059		
Ich spiele selbst auch ein Instrument.	Städtisch	50	1,02	1,169	0,165	t(152)= -0,879	0,381
	Ländlich	104	1,22	1,4	0,137		
Ich singe gerne.	Städtisch	50	1,6	1,069	0,151	t(152)= -0,454	0,651
	Ländlich	104	1,68	1,054	0,103		
Ich bewege mich gerne zu Musik.	Städtisch	50	1,64	0,985	0,139	t(152)= 1,026	0,307
	Ländlich	104	1,46	1,023	0,1		
Die Orgel ist ein tolles Instrument!	Städtisch	50	1,68	0,891	0,126	t(151)= -0,766	0,445
	Ländlich	103	1,79	0,762	0,075		
Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	Städtisch	50	2,24	0,938	0,133	t(151)= -0,155	0,877
	Ländlich	103	2,26	0,766	0,076		
Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.	Städtisch	50	1,7	0,839	0,119	t(152)= -2,277	0,024 *
	Ländlich	104	1,99	0,69	0,068		
Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.	Städtisch	50	1,94	0,793	0,112	t(151)= -0,294	0,769
	Ländlich	103	1,98	0,804	0,079		
Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	Städtisch	50	2	1,125	0,159	t(151)= -0,851	0,396
	Ländlich	103	2,16	1,027	0,101		
Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	Städtisch	50	2,28	0,671	0,095	t(152)= 1,139	0,256
	Ländlich	104	2,14	0,703	0,069		
Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	Städtisch	50	2,02	0,937	0,132	t(151)= 0,851	0,396
	Ländlich	103	1,89	0,827	0,082		
Klassik	Städtisch	50	0,16	0,37	0,052	t(150)= 1,108	0,27
	Ländlich	102	0,1	0,299	0,03		
Rock/Hard Rock	Städtisch	50	0,16	0,37	0,052	t(150)= -1,562	0,12
	Ländlich	102	0,27	0,448	0,044		
Pop	Städtisch	50	0,58	0,499	0,071	t(150)= -0,327	0,744
	Ländlich	102	0,61	0,491	0,049		
Jazz	Städtisch	50	0,1	0,303	0,043	t(150)= 0,67	0,504
	Ländlich	102	0,07	0,254	0,025		
Rap/Hip-Hop	Städtisch	50	0,62	0,49	0,069	t(150)= -0,564	0,57
	Ländlich	102	0,67	0,474	0,047		

House	Städtisch	50	0,28	0,454	0,064	t(150)= 3,681	0 ***
	Ländlich	102	0,07	0,254	0,025		
Techno	Städtisch	50	0,34	0,479	0,068	t(150)= 0,081	0,935
	Ländlich	102	0,33	0,474	0,047		
Ich weiß nicht	Städtisch	50	0,08	0,274	0,039	t(150)= -0,169	0,87
	Ländlich	102	0,09	0,285	0,028		

Bei der Gegenüberstellung der Items des Fragebogens zwischen den Klassen der Schulen im städtischen gegenüber den Klassen der Schulen im ländlichen Raum (vgl. Tabelle 37) sind folgende signifikante Unterschiede aufgefallen: Bei der Frage, ob es während der OF einen oder mehrere Gänsehautmomente gab, betrug der durchschnittliche Paarwert bei der Schule im städtischen Raum $M=1,51$ ($SD=1,04$) und bei der Schule im ländlichen Raum $M=1,01$ ($SD=0,98$). Die emotionale Berührung durch einen Gänsehauteffekt ist im Vergleich zwischen der Schule im städtischen Raum zur Schule im ländlichen Raum zu Gunsten des ländlichen Raums signifikant ($t(0,16)=2,89$; $p=0,04$; $d=0,50$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Musik grundsätzlich toll finden, betrug der durchschnittliche Paarwert bei der Schule im städtischen Raum $M=2,18$ ($SD=0,87$) und bei der Schule im ländlichen Raum $M=2,64$ ($SD=0,60$). Eine generelle Begeisterung für Musik ist im Vergleich zwischen der Schule im städtischen Raum zur Schule im ländlichen Raum ebenfalls zu Gunsten des ländlichen Raums höchst signifikant ($t(0,15)=-3,84$; $p=0,000$; $d=-0,66$). Bei der Frage, welchen Musikstil die Schülerinnen und Schüler besonders bevorzugen, betrug der durchschnittliche Paarwert für die Stilrichtung House bei der Schule im städtischen Raum $M=0,94$ ($SD=0,48$) und bei der Schule im ländlichen Raum $M=0,33$ ($SD=0,47$). Der Musikstil House ist im Vergleich zwischen der Schule im städtischen Raum zur Schule im ländlichen Raum zu Gunsten des städtischen Raums höchst signifikant ($t(0,15)=3,68$; $p=0,000$; $d=0,64$). Alle übrigen Gegenüberstellungen ergaben auch an dieser Stelle nur vereinzelte oder keine signifikanten Merkmale.

V.1.8. Inferenzstatistik VII | Einfluss Musikaffinität

Tabelle 38 stellt nachfolgend die Note der Musikklausur sowie die Fragen beider Bögen in den Zusammenhang zu Probandinnen und Probanden der Stichprobe mit einer vorhandenen Musikaffinität und nicht musikkaffinen Personen der Stichprobe.

Tabelle 38: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Effekt OF bei differenzierter Betrachtung nicht musikkaffiner bzw. musikkaffiner Probandinnen und Probanden

	Musikkaffinität	H	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwerts- vergleich/ t- Test	Signifikanz des t-Tests
Note Musikklausur	nicht affin	30	2,973	0,8558	0,1562	t(152)= 1,263	0,208
	affin	124	2,783	0,7103	0,0638		
Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	nicht affin	30	2,07	0,785	0,143	t(146)= -3,211	0,002 **
	affin	118	2,53	0,676	0,062		
Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	nicht affin	30	1,47	0,629	0,115	t(146)= -3,134	0,002 **
	affin	118	1,9	0,684	0,063		
Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	nicht affin	30	0,7	0,952	0,174	t(146)= -2,987	0,003 **
	affin	118	1,31	1	0,092		
Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	nicht affin	30	0,47	0,571	0,104	t(145)= -3,283	0,001 **
	affin	117	1,03	0,885	0,082		
Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	nicht affin	30	1,57	0,971	0,177	t(146)= 0,229	0,819
	affin	118	1,53	0,854	0,079		
Im Nachhinein bin ich begeistert.	nicht affin	30	1,77	0,728	0,133	t(146)= -2,931	0,004 **
	affin	118	2,22	0,764	0,07		
Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	nicht affin	30	1,3	0,75	0,137	t(146)= -2,239	0,027
	affin	118	1,74	0,999	0,092		
Musik finde ich toll!	nicht affin	30	1,73	0,98	0,179	t(152)= -7,327	0 ***
	affin	124	2,68	0,519	0,047		
Ich spiele selbst auch ein Instrument.	nicht affin	30	0,1	0,305	0,056	t(152)= -5,254	0 ***
	affin	124	1,41	1,356	0,122		
Ich singe gerne.	nicht affin	30	0,47	0,681	0,124	t(152)= -8,236	0 ***
	affin	124	1,94	0,922	0,083		
Ich bewege mich gerne zu Musik.	nicht affin	30	0,53	0,629	0,115	t(152)= -6,769	0 ***
	affin	124	1,76	0,94	0,084		
Die Orgel ist ein tolles Instrument!	nicht affin	30	1,5	0,861	0,157	t(151)= -1,926	0,056
	affin	123	1,81	0,782	0,071		
Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	nicht affin	30	2,17	0,834	0,152	t(151)= -0,653	0,515
	affin	123	2,28	0,823	0,074		

Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.	nicht affin	30	1,5	0,861	0,157	$t(152)=-3,322$	0,001 **
	affin	124	1,99	0,693	0,062		
Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.	nicht affin	29	1,48	0,829	0,154	$t(151)=-3,788$	0 ***
	affin	124	2,08	0,75	0,067		
Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	nicht affin	30	1,6	1,163	0,212	$t(151)=-2,987$	0,003 **
	affin	123	2,23	0,998	0,09		
Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	nicht affin	30	2,03	0,718	0,131	$t(152)=-1,368$	0,173
	affin	124	2,23	0,685	0,061		
Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	nicht affin	30	1,53	0,973	0,178	$t(151)=-2,908$	0,004 **
	affin	123	2,03	0,809	0,073		
Klassik	nicht affin	29	0	0	0	$t(150)=-2,215$	0,028 *
	affin	123	0,15	0,355	0,032		
Rock/Hard Rock	nicht affin	29	0,24	0,435	0,081	$t(150)=0,063$	0,949
	affin	123	0,24	0,426	0,038		
Pop	nicht affin	29	0,31	0,471	0,087	$t(150)=-3,65$	0 ***
	affin	123	0,67	0,473	0,043		
Jazz	nicht affin	29	0	0	0	$t(150)=-1,759$	0,081
	affin	123	0,1	0,298	0,027		
Rap/Hip-Hop	nicht affin	29	0,62	0,494	0,092	$t(150)=-0,382$	0,703
	affin	123	0,66	0,476	0,043		
House	nicht affin	29	0,17	0,384	0,071	$t(150)=0,591$	0,555
	affin	123	0,13	0,338	0,03		
Techno	nicht affin	29	0,31	0,471	0,087	$t(150)=-0,317$	0,751
	affin	123	0,34	0,476	0,043		
Ich weiß nicht	nicht affin	29	0,17	0,384	0,071	$t(150)=1,869$	0,064
	affin	123	0,07	0,248	0,022		

Bei differenzierter Betrachtung der Schülerinnen und Schüler unter Affinitätsgesichtspunkten sind folgende signifikanten Unterschiede aufgefallen (vgl. Tabelle 38): Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler die Orgel gerne live erlebt haben, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,07$ ($SD=0,79$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,53$ ($SD=0,68$). Die Aussage zum Live-Erlebnis der Orgel zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich hoch signifikant ($t(0,15)=-3,21$; $p=0,002$; $d=-0,66$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler durch den Klang der Orgel in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt worden sind, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen

Schülerinnen und Schülern $M=1,47$ ($SD=0,63$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,90$ ($SD=0,68$). Die Aussage zum berührenden Klang der Orgel im Kirchenraum zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich auch hoch signifikant ($t(0,15)=-3,13$; $p=0,002$; $d=-0,64$). Bei der Frage, ob es während der OF einen oder mehrere Gänsehautmomente gab, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,70$ ($SD=0,95$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,31$ ($SD=1,00$). Die Aussage zu Gänsehautmomenten während der OF zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich genauso hoch signifikant ($t(0,15)=-2,99$; $p=0,003$; $d=-0,62$). Bei der Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler während der OF am liebsten zur Musik bewegt hätten, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,47$ ($SD=0,57$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,03$ ($SD=0,89$). Die Aussage zu Bewegung während der OF zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich ebenfalls höchst signifikant ($t(69,15)=-4,22$; $p=0,000$; $d=-0,68$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler im Nachhinein von der OF begeistert sind, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,77$ ($SD=0,73$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,22$ ($SD=0,76$). Die Aussage zur Begeisterung im Nachgang zur OF zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich auch hoch signifikant ($t(0,15)=-2,93$; $p=0,004$; $d=-0,60$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler selbst ein Instrument spielen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,10$ ($SD=0,31$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,41$ ($SD=1,36$). Die Auskunft über das eigene Beherrschen eines Musikinstruments zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich wiederum höchst signifikant ($t(0,15)=-5,25$; $p=0,000$; $d=-1,07$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler gerne singen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,47$ ($SD=0,68$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,94$ ($SD=0,92$). Die Angabe zum Singen zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich auch höchst signifikant ($t(0,15)=-8,24$; $p=0,000$; $d=-1,68$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler sich grundsätzlich gerne zu Musik bewegen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,53$ ($SD=0,63$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,76$ ($SD=0,94$). Die Angabe zur grundsätzlichen Bewegung zu Musik zwischen

nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich auch höchst signifikant ($t(0,15)=-6,77$; $p=0,000$; $d=-1,39$). Bei der Frage, ob den Schülerinnen und Schülern der Musikunterricht in der Schule Spaß macht, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,50$ ($SD=0,86$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,99$ ($SD=0,69$). Die Angabe zum Musikunterricht in der Schule zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich also auch hoch signifikant ($t(0,15)=-3,32$; $p=0,001$; $d=-0,68$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Musik gerne mit anderen erleben, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,48$ ($SD=0,83$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,08$ ($SD=0,15$). Die Aussage zum Musikerlebnis mit anderen zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich wieder höchst signifikant ($t(0,15)=-3,79$; $p=0,000$; $d=-0,79$). Bei der Frage, ob den Schülerinnen und Schülern ein Stück aus der OF bekannt gewesen ist, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,60$ ($SD=1,16$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,23$ ($SD=0,99$). Die Aussage zur Bekanntheit eines Orgelwerks der OF zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich hoch signifikant ($t(0,15)=-2,99$; $p=0,003$; $d=-0,61$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler ihrem Umfeld die Funktionsweise einer Orgel erklären können, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=1,53$ ($SD=0,97$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,03$ ($SD=0,81$). Die Angabe zur Kompetenz die Funktionsweise einer Orgel nach der OF erklären zu können, zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich auch hoch signifikant ($t(0,15)=-2,91$; $p=0,004$; $d=-0,60$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler eine grundsätzliche Vorstellung haben, welchem Musikeridol sie gerne nacheifern möchten, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=3,56$ ($SD=0,88$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=2,60$ ($SD=1,12$). Die Angabe zum Musikeridol zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich signifikant ($t(0,79)=2,47$; $p=0,01$; $d=0,88$). Bei der Frage, welches musikalische Genre die Schülerinnen und Schüler bevorzugen, betrug der durchschnittliche Paarwert bei nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,31$ ($SD=0,47$) und bei musikaffinen Schülerinnen und Schülern $M=0,67$ ($SD=0,47$). Die Angabe bezieht sich auf den Bereich Pop zwischen nicht musikaffinen und musikaffinen Schülerinnen und Schülern und unterscheidet sich genauso höchst signifikant ($t(0,15)=-3,65$; $p=0,000$; $d=-0,77$). Alle

übrigen Gegenüberstellungen ergaben auch hier nur vereinzelte oder keine signifikanten Merkmale.

V.1.9. Inferenzstatistik VIII | Einfluss der Begeisterung für Musikunterricht

Bei der Frage zum Einfluss der Begeisterung für Musikunterricht wurden zwei Gruppen gebildet: eine Gruppe spricht sich dafür aus, die andere dagegen. Nachstehend wird bei allen Probandinnen und Probanden der Stichprobe in Bezug auf die Klausurnote der UE und die Fragen beider Erhebungsbögen die Begeisterung für den Musikunterricht unter der ausformulierten Fragestellung »Musikunterricht macht mir Spaß« dargestellt (vgl. Tabelle 39). Die definierte Variable dazu lautet: Werte 2 und 3 bedeuten, Musikunterricht ist begeisternd, Werte 0 und 1 bedeuten, Musikunterricht ist nicht begeisternd.

Tabelle 39: Ergebnisse deskriptiv und t-Test für Einfluss der Begeisterung für Musikunterricht auf sämtliche Fragestellungen

	Musikunterricht macht mir Spaß	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	Mittelwertsvergleich/ t-Test	Signifikanz des t-Tests
Note Musikklausur	trifft nicht zu	38	3,05	0,8433	0,1368	t(152)= 2,23	0,027 *
	trifft zu	116	2,745	0,6927	0,0643		
Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	trifft nicht zu	35	2,14	0,845	0,143	t(146)= -2,783	0,006 **
	trifft zu	113	2,52	0,656	0,062		
Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	trifft nicht zu	35	1,37	0,808	0,136	t(146)= -4,571	0 ***
	trifft zu	113	1,95	0,595	0,056		
Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	trifft nicht zu	35	0,83	0,923	0,156	t(146)= -2,393	0,018 *
	trifft zu	113	1,29	1,024	0,096		
Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	trifft nicht zu	35	0,63	0,808	0,136	t(145)= -2,263	0,025 *
	trifft zu	112	1	0,859	0,081		
Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	trifft nicht zu	35	1,51	1,067	0,18	t(146)= -0,15	0,881
	trifft zu	113	1,54	0,813	0,077		
Im Nachhinein bin ich begeistert.	trifft nicht zu	35	1,8	0,933	0,158	t(146)= -2,938	0,004 **
	trifft zu	113	2,23	0,694	0,065		

Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	trifft nicht zu	35	1,29	0,926	0,156	t(146)= -2,587	0,011 *
	trifft zu	113	1,76	0,957	0,09		
Musik finde ich toll!	trifft nicht zu	38	2,05	0,957	0,155	t(152)= -4,528	0 ***
	trifft zu	116	2,64	0,581	0,054		
Ich spiele selbst auch ein Instrument.	trifft nicht zu	38	0,87	1,234	0,2	t(152)= -1,543	0,125
	trifft zu	116	1,25	1,351	0,125		
Ich singe gerne.	trifft nicht zu	38	1,21	0,935	0,152	t(152)= -3,076	0,002 **
	trifft zu	116	1,8	1,057	0,098		
Ich bewege mich gerne zu Musik.	trifft nicht zu	38	1,26	0,978	0,159	t(152)= -1,814	0,072
	trifft zu	116	1,6	1,012	0,094		
Die Orgel ist ein tolles Instrument!	trifft nicht zu	38	1,34	0,994	0,161	t(151)= -3,77	0 ***
	trifft zu	115	1,89	0,685	0,064		
Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	trifft nicht zu	37	2	0,85	0,14	t(151)= -2,189	0,03 *
	trifft zu	116	2,34	0,802	0,074		
Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.	trifft nicht zu	38	0,82	0,393	0,064	T(152)= -18,053	0 ***
	trifft zu	116	2,25	0,435	0,04		
Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.	trifft nicht zu	38	1,58	0,919	0,149	t(151)= -3,593	0 ***
	trifft zu	115	2,1	0,713	0,066		
Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	trifft nicht zu	37	1,76	1,116	0,183	t(151)= -2,329	0,021 *
	trifft zu	116	2,22	1,02	0,095		
Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	trifft nicht zu	38	1,89	0,689	0,112	t(152)= -3,091	0,002 **
	trifft zu	116	2,28	0,67	0,062		
Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	trifft nicht zu	37	1,68	0,973	0,16	t(151)= -2,119	0,036 *
	trifft zu	116	2,02	0,813	0,075		
Klassik	trifft nicht zu	38	0,05	0,226	0,037	t(150)= -1,45	0,149
	trifft zu	114	0,14	0,349	0,033		
Rock/Hard Rock	trifft nicht zu	38	0,13	0,343	0,056	t(150)= -1,769	0,079
	trifft zu	114	0,27	0,447	0,042		
Pop	trifft nicht zu	38	0,5	0,507	0,082	t(150)= -1,433	0,154
	trifft zu	114	0,63	0,485	0,045		
Jazz	trifft nicht zu	38	0,08	0,273	0,044	t(150)=0	1
	trifft zu	114	0,08	0,271	0,025		

Rap/Hip-Hop	trifft nicht zu	38	0,74	0,446	0,072	t(150)= 1,276	0,204
	trifft zu	114	0,62	0,487	0,046		
House	trifft nicht zu	38	0,24	0,431	0,07	t(150)= 2,05	0,042 *
	trifft zu	114	0,11	0,308	0,029		
Techno	trifft nicht zu	38	0,39	0,495	0,08	t(150)=0 ,889	0,375
	trifft zu	114	0,32	0,467	0,044		
Ich weiß nicht	trifft nicht zu	38	0,11	0,311	0,05	T(150)= 0,499	0,618
	trifft zu	114	0,08	0,271	0,025		

Im Vergleich zur vorausgehenden Tabelle 38 (vgl. Kapitel V.1.8.) ergaben sich bei den meisten Items ähnlich signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die Musikunterricht toll finden, und Schülerinnen und Schülern, die Musik weniger oder gar nicht mögen (vgl. Tabelle 39). Dies liegt vermutlich daran, dass musikaffine Schülerinnen und Schüler Musikunterricht grundsätzlich schätzen. Dies belegt auch die signifikante Korrelation (nach Pearson) zwischen Musikaffinität auf der einen Seite und der grundsätzlichen Begeisterung für den schulischen Musikunterricht ($r = 0,304$; $p < 0,01$).

V.2. Qualitative Ergebnisse

Im Folgenden wird das Vorgehen zur Auswertung des qualitativen Datensatzes in Form von Leitfadeninterviews (qualitativen Experten-Interviews) in einzelnen Schritten entlang der Analyseabschnitte (Phasen) detailliert dargestellt und erläutert.

V.2.1. Vorgehen bei der Datenauswertung

Die Leitfadeninterviews (qualitative Experten-Interviews) wurden am 3. Mai 2016 unter vergleichbaren und damit repräsentativen Bedingungen durchgeführt (vgl. Mayring, 2010, S. 50-114, S. 123-129). Der angefertigte Transkriptionsbericht (vgl. Bohnsack, 2014, S. 253) dient im Folgenden als Grundlage der ausführlichen Darstellung der Vorgehensweise. Als Erhebungsinstrument dient für die Experten-Interviews als Teil der qualitativen Untersuchung ein umfassender Interviewleitfaden vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zur vorliegenden Orgel-Studie. Die quantitativen und qualitativen Daten wurden später gemäß der Festlegung im methodischen Design zusätzlich dem Verfahren der Triangulation ausgesetzt. In der Vorbereitung ist die begriffliche Schärfe, also eine genaue Klärung der Begriffe zum gleichen Verständnis bei Experten und Interviewer, Grundvoraussetzung für repräsentative

Ergebnisse. Deshalb steht im Verlauf kontinuierlich die Frage im Raum: »Was verstehen Sie konkret unter [...] ?«. Als zusätzlichen Reminder hat der Interviewer über den ganzen Verlauf die zentralen Begriffe: „Definition“, „Begründung“, „Beispiel“ vor Augen. Wie bereits anfangs erwähnt, sind bei den Vorbereitungsmaßnahmen für das Interview die Vergleichbarkeit des Settings, die Dokumentation des Settings (Datum, Uhrzeit, Tagesform, Ort des Gesprächs, Wahrnehmung und Verfassung des Gesprächspartners) klar zu definieren, und in einer ausführlichen Dokumentation festzuhalten. Gleich zu Beginn des Interviews muss das Einverständnis der Gesprächspartner erklärt werden und es muss auf die Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität hingewiesen werden. Dabei spielen folgende Fragen eine zentrale Rolle: »Wie genau wird anonymisiert? Namen der Schüler, Namen der Lehrkräfte? Auch die Namen der Schulen?«. Es muss auch ein Hinweis darauf erfolgen, was mit den Forschungsdaten (Quellen) und der Datentranskription im Nachgang erfolgt: In der Regel werden alle Datenquellen zwischen 3 und 5 Jahren gesichert aufbewahrt und anschließend datenschutzgerecht vernichtet. Bei dem Datensatz handelt es sich um digital mitgeschnittene Experten-Interviews. Als Erhebungsinstrument wurde ein Interview-Leitfaden mit Blick auf den Verlauf der gesamten Orgel-Studie eingesetzt. Um eine valide Vergleichbarkeit der Interviews und ihrer Rahmenbedingungen zu gewährleisten, waren strukturgebende Vorbereitungsmaßnahmen notwendig. Dabei spielte die Dokumentation des Settings im Blick auf Datum, Uhrzeit, Tagesform, Ort des Gesprächs, Wahrnehmung bzw. Verfassung der Gesprächspartner eine zentrale Rolle. Zu Beginn des Interviews war erneut das Einverständnis der Gesprächspartner zu klären und auf die Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität hinzuweisen. Zur klaren Skizzierung des Materials und seiner Transkription wurde begleitend und im Nachgang ein Transkriptionsbericht verfasst, der Eingriffe in den Text der Audio-Quelle genau dokumentiert. Im Verlauf der Transkription der Audio-Quelle wurde bei jedem der drei Experten-Interviews unmittelbar eine dialektale Bereinigung vorgenommen. Dabei wurden auch Denk- und Gesprächspausen nicht übernommen (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 197-260). Füllworte wie »äh« oder »ähm« sind ebenfalls grundsätzlich nicht transkribiert worden (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 197-260). Zur genauen Kennzeichnung, welche Person gerade spricht, sind im Transkriptionsverlauf am Zeilenbeginn jeweils Namenskürzel gesetzt. Gegenseitige Anrede (beispielsweise ‚Sie‘) steht im Textverlauf großgeschrieben. Bei einer Lehrkraft handelt es sich um eine Person an einer Realschule (RS) im städtischen Kontext, bei den beiden anderen Lehrkräften um Personen an einer RS im ländlichen Raum. Aufgrund des relativ kleinen Datensatzes (3 Interviews) wurde

auf die Anschaffung und Nutzung einer Transkriptionssoftware (beispielsweise f5) verzichtet. Die Transkription wurde nach der üblichen Vorgehensweise in Microsoft Word durchgeführt.

V.2.1.1. Bestimmung des Ausgangsmaterials (Darstellung/Analyse der Entstehungssituation bzw. Charakteristika des Datenmaterials)

Befund, Analyse und Auswertung des am 3. Mai 2016 erhobenen Rohmaterials an leitfadengestützten Experten-Interviews mit den Lehrkräften der Versuchsschulen orientieren sich nachfolgend entlang der theoretisch-technischen Vorgaben im Feld der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, (2010, S. 50-114, S. 123-129), gemäß folgender Schritte: Festlegung des Materials, Darstellung und Analyse der Entstehungssituation, die formale Darstellung der Charakteristika des Datenmaterials (Interviewpartner: 3 gleich qualifizierte Lehrkräfte; Anzahl: 3 Experten-Interviews; Länge: 60 Minuten pro Experten-Interview), der Richtungsweisung des Datenmaterials, der theoretischen Differenzierung der Fragestellung sowie der Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Modells zum analytischen Ablauf.

Beim vorliegenden Material handelt es sich um Transkriptionen von durchgeführten Lehrerinterviews (Definition Experten-Interviews: die Fachlehrer in Musik werden als Experten befragt). Die Experten-Interviews orientierten sich im Gesprächsverlauf an einem vorab festgelegten Interviewleitfaden. Im Rahmen des Leitfadens war Raum geboten, vorgegebenen Fragestellungen detaillierter nachzugehen und den Gesprächsverlauf über verschiedene Gesprächspfade flexibel zu gestalten.

Im gesamten Forschungsprojekt war der Forscher selbst sowohl in einer objektiven Rolle als auch subjektiv interagierend als Organist beteiligt. Die an der Entstehung des Datenmaterials der Experten-Interviews beteiligten Personen waren nur der Forscher als Interviewer und die Lehrkräfte als Experten. Mit etwas zeitlichem Abstand zu anderen Untersuchungsteilen des Designs bilden die Experten-Interviews die zusammenfassende Reflektion des Forschungsprozesses. Alle Interviews wurden hintereinander am selben Vormittag im gleichen Konferenzraum unter vergleichbaren Bedingungen durchgeführt. Die Fragestellungen, die zu einem Erkenntnisgewinn führen sollen, richteten sich an die Lehrkräfte und somit auf inhaltliche Punkte des Lehr-Lern-Prozesses der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der im Design vorgesehenen OF. Die Schüler haben sich im Verlauf der

OF auf unterschiedliche Weise aus ihren Lebens- und Kulturräumen herausbewegt und ein gemeinsames Kommunikationsplateau für den Austausch von Sachinformation und Lernfreude erreicht.

V.2.1.2. Richtungsweisung der Datenanalyse und theoretische Differenzierung der Fragestellung

Das Datenmaterial des Projekts ist lernpsychologisch ausgerichtet. Die Interviews dienen dazu, dass Experten (Fachlehrkräfte) über den Verlaufsprozess der UE Orgel im Musikunterricht Auskunft geben, ihre Eindrücke darstellen und reflektieren. Nach dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell (Mayring, 2010, S. 50-114, S. 123-129) ist die Richtung der Analyse also, Textaussagen im Blick auf die Komplexität des Lernprozesses im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu gewinnen und dabei Handlungshintergründe im Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort zu erschließen. Nach Mayring geschieht dies in zwei Schritten, wird im Folgenden aber aufgrund des starken thematischen Zusammenhangs gemeinsam abgehandelt. Das erhobene Datenmaterial enthält Aussagen von drei beteiligten Lehrern, die sich an der Orgel-Studie im außerschulischen Lernort im Zusammenhang mit der UE Orgel in ihren jeweiligen Klassen beteiligt haben. In diesem Zusammenhang ist von höchstem Interesse, inwiefern sich ein signifikanter Lernerfolg im Blick auf das Instrument Orgel, seine Genese und erweiterter Erkenntnisgewinn einstellen, wenn durch den außerschulischen Lernort eine direkte Konfrontation mit dem Lerngegenstand stattfindet. Am Rande spielen auch die Steigerung des Selbstvertrauens im Bereich des Lernens und damit ein gesteigerter Lern-/Leistungserfolg der Jugendlichen eine besondere Rolle.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich nun *drei Hauptfragestellungen* für das Material:

Fragestellung 1: Welche Spontanreaktionen der Schüler waren in erster Linie erkennbar?

Fragestellung 2: Kann man den außerschulischen Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Schüler als besondere Chance werten?

Fragestellung 3: Inwiefern bestehen zwischen den Gelingensbedingungen eines/des außerschulischen Lernorts (OF) und einem Kooperationspartner konkrete Zusammenhänge?

V.2.1.3. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Modells zum analytischen Ablauf

Zur Bestimmung des qualitativen Datenmaterials der Experten-Interviews ist eine Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung notwendig. Dazu dient die Kombination aus den genannten Möglichkeiten, resultierend aus der Festlegung des konkreten Ablaufmodells sowie der Festlegung und Definition der Kategorien bzw. des Kategoriensystems in der Auswertungsphase. Zunächst folgen die Analyseschritte gemäß dem Ablaufmodell mittels des Kategoriensystems. Daran schließt sich die Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material an, wobei bei Veränderungen jeweils ein erneuter Materialdurchlauf erforderlich wird. Die strukturierte Zusammenstellung der Ergebnisse ermöglicht dann eine Interpretation der Daten in Richtung der Fragestellung. Bei dieser Form der Anwendung bzw. Darstellung ist im Besonderen auf die inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Mayring (2010, S. 50-114, S. 123-129) zu achten. Die Definition der Analyseeinheiten erfolgt ebenfalls nach Mayring in folgenden Schritten:

- a) Die *Kodiereinheit* definiert den kleinsten Materialbestandteil, den minimalsten Textteil oder einzelne Wörter einer Kategorie.
- b) Die *Kontexteinheit* definiert den größten Textbestandteil einer Kategorie, beispielsweise eine Spracheinheit oder ganze Sätze der Lehrkräfte.
- c) Die *Auswertungseinheit* stellt die Reihenfolge der nacheinander auszuwertenden Textteile dar. Beim vorliegenden Material handelt es sich um insgesamt drei festgelegte Einheiten. Jedes Interview bildet dabei jeweils eine einzelne Einheit. Alternativ könnte der Textkörper als Ganzer über die Grenzen der Einzelinterviews hinweg eine gemeinsame Auswertungseinheit bilden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist die a) Kodiereinheit ein einzelnes Signalwort, das sich in dem Kontext eines b) größeren Textzusammenhangs Kontexteinheit herausschälen lässt. Die c) Auswertungseinheiten orientieren sich über die Grenzen der einzelnen Interviews hinweg an drei Fragestellungen (vgl. V.2.2.), die sich inhaltlich wiederum am Forschungsinteresse der gesamten Studie orientieren und im Kern die Forschungsfragen aus der qualitativen Perspektive beleuchten. Dabei wurde die Bildung von Kategorien nicht vor der Sichtung des gesamten Datenmaterials der Experten-Interviews vorgenommen, sondern induktiv direkt aus dem Material abgeleitet (vgl. V.2.1.4.).

V.2.1.4. Zusammenfassende Strukturierung und Überblick

Unter den nun dargestellten Aspekten finden im nachfolgenden Kapitel die theoriegeleitete induktive Kategorienbildung, Analyse und Auswertung der Experten-Interviews statt.

V.2.2. Induktive Kategorienbildung

Das Kategoriensystem (vgl. Tabelle 40) stellt eine umfassende Auswertung der qualitativen Experten-Interviews dar und schafft in den einzelnen Bereichen einen dezidierten Überblick über die thematischen Felder der Fragestellungen 1, 2 und 3 sowie deren Beantwortung. Hierbei wurden die Regeln nach Mayring (2010, S. 50-114, S. 123-129) angewendet. Zur Sicherstellung der Objektivität fand eine kommunikative Validierung (vgl. Mayring, 2010, S. 127) der Kategorien anhand der Daten statt. Dabei gliedert sich das Kategoriensystem in die Spalten der Anzahl der Nennungen (Codings), die Bezeichnung der Kategorien (Codes), ihrer Codier-Regel (Definition) und entsprechender Ankerbeispiele, für die es grundsätzlich nur eines pro Nennung geben muss (vgl. Mayring, 2010, S. 50-114, S. 123-129). Der Befund weist insgesamt 96 Nennungen auf, insgesamt 60 Kategorien (Codes), davon 13 Codes bei Fragestellung 1, 16 Codes bei Fragestellung 2 und 6 Codes bei Fragestellung 3. In der Auswertung widmen sich die Feedbacks bei Fragestellung 1: »Welche Spontanreaktionen der Schüler waren in erster Linie erkennbar?«, in ihren 48 Nennungen den Spontanreaktionen der Probanden. Bei Fragestellung 2: »Kann man den außerschulischen Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Schüler als besondere Chance werten?« beleuchten die 33 Nennungen den außerschulischen Lernort unter Gesichtspunkten einer besonderen Chance. Und bei Fragestellung 3: »Inwiefern bestehen zwischen den Gelingensbedingungen eines/des außerschulischen Lernorts (OF) und einem Kooperationspartner konkrete Zusammenhänge?« behandeln die 15 Nennungen Fragen zu den Gelingensbedingungen am außerschulischen Lernort zwischen den verschiedenen Kooperationspartnern.

Tabelle 40: Ergebnisse der Experten-Interviews und deren leitfadengestützter Kategorienbildung zur UE Orgel in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort

Anzahl der Nennungen (Codings)	Kategorienbezeichnung (Codes)	Codier-Regel (Definition)	Ankerbeispiele
48	Fragestellung 1 (Spontanreaktionen)		
1	Ruhe	Schüler verfolgen mit großer	»Große Ruhe.«

		Ruhe den Verlauf der OF	(Interview A, Z. 8)
1	Verknüpfung/ persönliche Begeisterung	Schüler verknüpfen Inhalte am außer-schulischen Lernort mit Lerninhalten aus dem Unterricht in der Schule	»Aber ich denke mal, sag' ja diese Verknüpfung außerschulischer Lernort und Unterrichtsinhalte, mit hoffentlich gespürter eigener, persönlicher Begeisterung für den Unterrichtsinhalt, hoffe ich, und gehe ich letztlich als Lehrerin davon aus, dass das in den Schülern etwas bewegt hat.« (Interview A, Z. 29-32)
15	Lernbereitschaft/ Leistungsbereitschaft	Schüler sind bereit, sich auf die OF, den außerschulischen Lernort sowie den Vermittlungsprozess als solchen einzulassen; motivierte Schüler zeigen zumindest geringfügig zusätzliche Leistungsbereitschaft; der außerschulische Lernort befördert die Lern- und Leistungsbereitschaft	»Große Bereitschaft.« (Interview A, Z. 8) »Ich bin im Prinzip überzeugt [vom außerschulischen Lernort]. Die Leistungen nachher in der Klassenarbeit haben im Prinzip der Klasse insoweit entsprochen, als dass ich mit 'ner Klasse da war, die weniger leistungsbereit generell ist und 'ner Klasse, die deutlich mehr Leistungsbereitschaft generell zeigt.« (Interview A, Z. 26-29) »Für die Schüler erlebbar, dass es nicht nur trockener Unterrichtsstoff ist, sondern tatsächlich sich vor Ort konkret wiederfindet. Das ist für mich eigentlich der entscheidende Faktor, dass auch 'ne Lernbereitschaft, 'ne Leistungsbereitschaft erhöht wird.« (Interview A, Z. 36-38)
3	Profit/Weiterkommen	Schüler, die für sich persönlich profitiert haben, in ihrer Leistungs- und Wissensentwicklung weitergekommen sind	»Sicherlich mal in erster Linie diejenigen, die sich sowieso mit Musik beschäftigen. Die zum Beispiel auch selbst ein Instrument spielen. Ich geh' aber letztendlich als Lehrerin auch davon aus, dass auch Schüler, die bisher keine Affinität zu Musik großartig hatten, immerhin dieses Erlebnis haben: Musik macht was mit mir. Und der außerschulische Lernort macht auch was mit mir.« (Interview A, Z. 49-53)
1	Musikaffinität	Entwicklungsprozesse bei Schülern, deren Affinität zu Musik gefördert wird.	»Ich geh aber letztendlich als Lehrerin auch davon aus, dass auch Schüler, die bisher keine Affinität zu Musik großartig hatten, immerhin dieses Erlebnis haben: Musik macht was mit mir. Und der außerschulische Lernort macht auch was mit mir.« (Interview A, Z. 50-53)
3	Emotion	Lernprozesse, die über emotionale Eindrücke in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden	»Emotion auf jeden Fall. Schon allein durchs Ankommen im Kirchenraum. Durch die Auswahl der Stücke, die Sie vorgenommen hatten, konnte man ganz gut feststellen, dass eben diese Musik im Raum in den Schülern auch Emotionen weckt. Man hat es auch an den Gesichtern gesehen. Das war für mich was ganz Eindrückliches.« (Interview A, Z. 56-59)
10	Interesse/Motivation	Schüler werden als äußerst	»Sehr, sehr großes Interesse!«

		interessiert beschrieben; Lernprozesse, die über motivationale Parameter in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden	(Interview A, Z. 8) »Und insofern denke ich, Emotion, Motivation ist schon was, was ja auch sehr stark verknüpft ist. Bin ich emotional angesprochen, hab ich auch mehr intrinsische Motivation, mich mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen.« (Interview A, Z. 59-62)
3	Beteiligung	Schüler lassen sich am außerschulischen Lernort in besonderem Maße zur Beteiligung am Lernprozess motivieren	»Nachher oben an der Orgel selber hat man zunehmend gemerkt, dass zuerst so die, ja sagen wir mal etwas mutigeren Schüler sich beteiligt haben, auch bereit waren, mal da an der Orgel vielleicht 'ne Taste zu drücken oder Register zu betätigen. Dass aber die Bereitschaft auch bei der leistungsschwächeren Klasse zunehmend größer wurde, zu sagen, ha, ich probier' auch mal was aus, eigentlich interessiert's mich ja doch.« (Interview A, Z. 75-79)
3	Mut	Schüler arbeiten im Arbeitsprozess mutig mit und beteiligen sich durch mutiges Hervortreten/Mitmachen	»Es war so, dass ich überrascht war, dass einige Schüler, die sich sonst im Unterricht nicht so, im Musikunterricht nicht so besonders hervorgetan haben, dass sie sehr mutig waren. [...] dass die Schüler sich getraut haben. Also zum Beispiel auf die Orgelbank vor zu gehen, zum Beispiel auch Fragen zu stellen. Ich denke, das war 'ne ziemlich spontane Geschichte, wie sie das gemacht haben, die Kinder, ja.« (Interview B, Z. 14-19)
1	Langeweile	Schüler, die vom Setting des außerschulischen Lernorts gelangweilt oder im Gegenteil nicht gelangweilt waren	»Also Langeweile war bestimmt nicht im Spiel. Es war ja immer oder zu großen Teilen ein Schüler oder sogar mehrere mit irgendwas beschäftigt. Das ist natürlich ein wichtiger Faktor auch für die Konzentration und für die Spannung. Weil die andern Schüler, die wollen ja sehen: Wie macht der das jetzt? Kann der das? Was löst der jetzt aus? Und, ja, das ist schon wichtig.« (Interview B, Z. 115-119)
4	Haltung/Neugier/ Offenheit	Haltung der Schüler im Rahmen der OF am außerschulischen Lernort; Begegnung der Schüler mit dem Lerngegenstand/den Lerninhalten	»Ganz unterschiedliche. Erst mal so eine Art, ja, aber das ist ja meistens so bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, so 'ne Beklommenheit, auf was lass' ich mich denn jetzt ein. Und dann aber bei vielen 'ne ganz offene Haltung. Das ging dann vom Schüler, der selber Kirchgänger ist, der sich mit Orgel schon ein bisschen auskennt und dann auch noch sagt: »Ja, spielen Sie doch mal ,Großer Gott wir loben dich'« zum Beispiel, bis sagen wir mal desinteressierten Schüler, der sagt: »Ja gut, jetzt guck' ich mir das halt mal an und mal schauen.« Aber ich denke, dass jeder was mitgenommen hat von der Sache. Ja.«

			(Interview C, Z. 14-20) »Die Spannweite am Anfang war Neugier, Offenheit bei fast allen, würd' ich jetzt mal sagen.« (Interview C, Z. 100-101)
1	Ermüdung	Schüler ermüden im Verlauf der OF	»Dann in der Einheit vor der Orgel hab' ich dann gegen später vielleicht manchmal bisschen Ermüdungserscheinungen wahrgenommen, das ist klar, es ist ein langes Unterrichtsgespräch, man hat natürlich auch viel Input bekommen von Ihrer Seite und dann haben manche ein bisschen abgekoppelt.« (Interview C, Z. 101-104)
2	Interaktion	Schüler steigern durch eigene Beteiligung am Unterrichts- bzw. Führungsprozess ihre Motivation in der Begegnung mit dem Lerngegenstand	»Und das haben sie dann auch im Nachhinein erzählt. ‚O, ich war da vorne, ich hab das Instrument berühren dürfen.‘ Und das war dann schon auch eindrücklich.« (Interview C, Z. 109-110)
33	Fragestellung 2 (außerschulischer Lernort als besondere Chance)		
3	Erfahrung	Schüler machen besondere oder ganz neue Erfahrungen	»Wenn sich nachher Unterrichtsinhalte vor Ort tatsächlich erfahren lassen, dann haben die Schüler einen riesengroßen Gewinn. Zudem steht die Orgel im sakralen Raum, im Kirchenraum, und viele unserer Schüler erleben auch den Raum Kirche und das damit verbundene Raumgefühl überhaupt nicht mehr.« (Interview C, Z. 14-17)
8	Chance/Vorteile	Der Impuls am außerschulischen Lernort stellt für Schüler eine besondere Chance dar; der außerschulische Lernort ermöglicht im Rahmen der OF für Schüler Lernvorteile	»Aber ich sehe große Chancen auch für schwache Schüler, sich in 'nem Bereich zu erleben, in dem sie nicht die klassische Schulleistung abrufen müssen, sondern sich auch vielleicht ein Stück weit ausprobieren können und es keine Rolle spielt, ob ich jetzt die Antwort hundertprozentig richtig oder falsch sag'.« (Interview A, Z. 84-87) »Für mich ist beim Instrument Orgel besonders wichtig, dass man's erlebbar macht als außerschulischen Lernort. Alle anderen Instrumente sind viel eher im Begegnungs- und Erfahrungshorizont der Schüler möglich. Orgel ist ja hier und dort ein Instrument, das bei vielen Menschen als sehr exotisch angesehen wird.« (Interview A, Z. 145-148) »Eindeutig Vorteile! Schon allein weil's mir als Lehrerin auch irgendwie Spaß gemacht hat. Ganz eindeutig. - Ich find's schön, wenn man mit außerschulischen Lernpartnern kooperiert, weil's eben für einen selber und

			für die Schüler die Welt öffnet.« (Interview A, Z. 101-102 & Z. 104-105)
2	Elternreaktionen/ Außenreaktionen (beispielsweise Lehrerkollegium)	Wahrnehmung des außerschulischen Lernorts im Umfeld der Schüler	»Von den Eltern her weiß ich, dass diese Aktion und auch sonstige außerschulische Aktionen sehr positiv aufgenommen werden.« (Interview A, Z. 140-142)
1	Bewusstsein	Die Inhalte und die Bedeutung des kirchenmusikalischen Arbeitsfeldes und des Instruments Orgel im Bewusstsein der Schüler fördern	»Insofern denke ich ist es wichtig, dass diese Sparte Kirchenmusik und vor allem das Instrument Orgel, dass das ins Bewusstsein von den Schülern wieder rein transportiert wird.« (Interview A, Z. 149-151)
1	Konzentration	Auswirkung des außerschulischen Lernorts auf das Konzentrationsvermögen der Schüler	»Vielleicht dadurch, dass der außerschulische Lernort, sagen wir mal, eine andere Art der Konzentration hervorruft, als wenn man jetzt die Orgel auch medial insoweit behandelt, in dem Musikzimmer, wo man so immer normalerweise ist. Ich denke eben, dass da der Raumwechsel und natürlich auch dass man das Instrument jetzt in natura sieht, dass das schon etwas bewirkt.« (Interview B, Z. 31-38)
2	Begeisterung/ (Vor-)Freude	Sowohl schwache als auch interessierte Schüler lassen sich im Rahmen der OF mitreißen und begeistern; Interesse der Schüler am Experiment des außerschulischen Lernorts, vor allem der Schüler aus dem ländlichen Raum	»Bei einigen Schülern schon. Und zwar, also ich kann mich erinnern an einen Schüler, der auch auf der Orgelbank saß und viel gefragt hat. Den hat's richtig gepackt. Das hat man gemerkt. Und der hat dann auch nachher relativ gute, also eine bessere Arbeit abgeliefert, wie er normal davor hatte. Und ich kenne den vom Deutschunterricht her auch als einen Schüler, der, sagen wir mal, sich spontan manchmal begeistern lässt. Manchmal aber auch spontan gar nicht. Aber in dem Fall, wo er's tut, profitiert er selber davon. Und sagen wir mal, von daher fand ich's schön für ihn, dass sich das dann auch in seiner Note bemerkbar gemacht hat.« (Interview B, Z. 31-38) »Ja, es ist natürlich auch die Vorfriede der Schüler, dass sie jetzt einfach – für die ist das etwas Besonderes. Grad auch von unserem Ort aus. Wir sind da ja so schlecht angebunden und kommen da kaum raus. Und von daher ist das auch eine zusätzliche Motivation, wenn man jetzt einfach mal fortgeht mitnander.« (Interview B, Z. 50-53)
1	Medienproblematik	Unterrichtsmedien vs. außerschulischer Lernort	»Für viele Schüler ist das eine große Chance und ich halte es auch für ganz arg wichtig, weil wir, oder sagen wir mal: ich erlebe das ja in der Schule laufend, dass wir Unterrichtsmaterialien bekommen, dass wir auch, sagen wir mal, medial grad einfach

			<p>ziemlich aufrüsten. Und trotzdem empfinde ich das als ziemlichen Unterschied, ob ich jetzt irgendwo bin, wo ich etwas sehe und erlebe in der Umgebung, wo das hingehört. Also eine Orgel gehört halt in die Kirche. Und es ist etwas anderes, wenn ich denen ein Orgel-Video zeige und das läuft halt an meiner Leinwand im Musiksaal. Von daher ist das eigentlich immer etwas, was Schüler weiterbringt. Und sie erleben ja auch, und das finde ich auch wichtig, umgekehrt, dass es ihrem Lehrer wichtig ist, dass sie das sehen und dass sie das auch in natura sehen. Und das finde ich ist etwas, was man bei vielen Schülern bemerkt.« (Interview B, Z. 57-66)</p>
1	Lehrerhaltung	Bedeutung des Lehrgegenstandes bei der Lehrkraft	<p>»Und das ist übrigens ja auch etwas, was wir uns wünschen, wenn wir zum Beispiel Unterrichtsbesuche machen oder in Lehrproben ist das immer ein wichtiger Faktor. Wie gelingt es einem Lehrer, einem Schüler zu vermitteln, dass einem selber das wichtig ist und er es auch für wichtig hält, dass sie das wissen. Und dabei spielt der Lernort eine große Rolle, weil man das dabei ganz deutlich zeigen und unterstützen kann.« (Interview B, Z. 66-71)</p>
1	Gender-Frage	Größere Bereitschaft zur Mitarbeit eher bei Jungen oder Mädchen	<p>»Auf beide. Denn oftmals erleben wir, dass die Mädchen die Aktiveren sind. Bei der Orgel-Führung waren's eher die Jungen. Das war also ganz, für mich überraschend.« (Interview B, Z. 128-129)</p>
5	Sensibilisierung/ erwachendes Interesse/ Vorteile des außerschulischen Lernorts	Vorbildung der Schüler führt zu zusätzlichem Lerninteresse/ erwachendes Interesse besonders zurückhaltender Schüler im Verlauf der OF/ Schüler nehmen am außerschulischen Lernort OF besondere Erfahrungen mit	<p>»Der L. ist einer, der Klavier spielt. Und für sein Klavier hatte er eine GFS in Vorbereitung. Und war da jetzt irgendwo vorher oder von vornherein einfach sensibilisiert. Das hat ihn einfach jetzt ganz arg interessiert, wie ist das mit der Orgel, und jetzt gibt's da Register und so weiter. Also der hatte da seine Klavier-Folie im Hinterkopf und hat das verglichen. Und das war für ihn eine ganz, ganz eindrucksvolle Erfahrung. Das hat man auch gemerkt an seinen Fragen und nachher natürlich auch im Unterricht.« (Interview B, Z. 79-84)</p> <p>»Also beim D. zum Beispiel, bei dem, der da so ziemlich stark angesprungen ist, da war's einfach, sagen wir mal, spontan das Interesse. Weil er das jetzt wissen wollte. Wie das geht oder was jetzt da sich verändert, wenn er da an den Registern zieht oder so.« (Interview B, Z. 128-129)</p> <p>»Eindeutig die Vorteile. Denn ich denke, diese Einheit, die wir jetzt, ich sag' jetzt mal</p>

			<p>diese fachliche Einheit, die wir gemacht haben, das war eine gute und eine runde Sache. Und es ist vor allem etwas, was den Schülern in Erinnerung bleibt. Das ist auch, denke ich, eine ganz wichtige Geschichte. Die Erfahrungen, die sie jetzt da gemacht haben, die nimmt ihnen keiner mehr. Sondern die nehmen sie mit.« (Interview B, Z. 159-163)</p>
3	Bestätigung	Schülern geben positives Feedback zur OF	<p>»Was mir wichtig ist, oder ja was ich positiv anmerken kann, das ist einfach das, dass wir ja, nachdem wir diese erste Führung gemacht haben, gleich die zweite gefolgt ist. Und für mich war das eine große Bestätigung, dass ich bei der zweiten Gruppe im Grunde genommen ähnlich positive Erfahrungen gemacht habe wie bei der ersten. Das heißt also, Sie müssen damit rechnen, dass wir wieder anklopfen.« (Interview B, Z. 218-222)</p> <p>»Ich fand die Zusammenarbeit sehr angenehm, sehr positiv, auf einer sachlichen Ebene und dabei nah bei unseren Schülern, empathisch, zugewandt. Und ich denke, wie gesagt, ich würde das jederzeit wieder machen. Ich bleibe mit einem sehr positiven Gesamtbild zurück, möchte ich einfach sagen.« (Interview C, Z. 188-191)</p>
1	Sinneseindrücke	Erlebbarkeit des Lerngegenstandes über unterschiedliche Sinneswege	<p>»Ja, einfach an den praktischeren Sinneseindrücken. Ich bin vor Ort, ich sehe das Instrument, ich werde nach vorn geholt, ich kann mal die Tasten berühren, ich seh' ganz vieles, ich nehm' das mit ganz anderen Sinneseindrücken wahr.« (Interview C, Z. 41-43)</p>
1	Außerschulischer Lernort: Problem oder Herausforderung?	Organisatorische, logistische oder sonstige Probleme im Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort	<p>»Da ist es, ich denke da rede ich jetzt auch für meine Kollegen, manchmal sehr schwierig, das alles noch im Unterricht einzubauen. Das benötigt immer auch eine gewisse Vorbereitungszeit. Und manchmal, grad' in Geschichte, ich bin auch Geschichtslehrer, sollte man eigentlich mehr solche Lernorte aufsuchen. Drum war ich jetzt auch sehr froh, dass Sie auf uns zugekommen sind als Angebot. Weil selber im Unterrichtsalltag ist es manchmal einfach so, dass das untergeht. Man hat da nicht die Zeit, man muss organisatorisch viel klären. Und das war jetzt sehr praktisch, hier natürlich über die Nähe zu Ihnen, die Busverbindung, das hat alles gepasst. Manchmal ist es einfach schwierig, das in den Unterrichtsalltag so einzubauen. Insofern war es eine große Chance, ja.« (Interview C, Z. 47-55)</p>

1	Desinteresse	Schüler haben kein Interesse bzw. verlieren im Verlauf der OF das Interesse	»Also sagen wir die, die eine gewisse Vorbildung mitbringen. Bei den andern bin ich mir jetzt nicht immer so sicher. Wieder das Beispiel: Manche haben so ein bisschen Desinteresse gezeigt, aber auch die haben natürlich mehr mitgekriegt, als wenn ich jetzt im Unterricht eine Folie aufgelegt hätte oder das nur theoretisch durchgesprochen hätte.« (Interview C, Z. 68-72)
1	Sprache	Bedeutung von sprachlichen Aspekten bei den Schülern innerhalb eines Angebotes am außerschulischen Lernort	»Gut, wenn man das so sieht. Gut, die Schüler müssen sich ja immer artikulieren, vor 'ner Klasse, vor 'ner Gruppe, vielleicht geben sie sich in so einem Setting dann auch noch mal besonders viel Mühe. Ja, dass sie dann einfach vor noch mehr Menschen, vor der Gruppe und auch vor Ihnen als Referenten, der außerschulisch tätig ist, stehen. Ich denke schon, dass sie sich da doch ein bisschen mehr Mühe geben, ja.« (Interview C, Z. 130-134)
1	Sprachliche (Über-)Forderung	Umgang der Schüler mit Fachtermini am außerschulischen Lernort	»Gut, Sie haben natürlich nochmal mit ganz anderen Begrifflichkeiten gearbeitet, die über die Unterrichtsvorbereitung und deren Inhalte hinausgingen. Da war mancher Schüler vielleicht manchmal ein bisschen überfordert. Aber die haben dann teilweise ja auch nachgefragt und konnten dann ja mit den Begrifflichkeiten auch was anfangen, ja.« (Interview C, Z. 138-141)
15	Fragestellung 3 (Gelingensbedingungen)		
3	Authentizität	Wirkung der Vermittlungspersönlichkeit am außerschulischen Lernort auf Schüler	»Ich meine, externe Partner können ja im Idealfall das schulische Bemühen unterfüttern. Und jemand der nachher so versiert auch mit dem Instrument umgehen kann wie Sie, strahlt natürlich auch eine große Authentizität aus. Was ich als Lehrerin nicht leisten könnte.« (Interview A, Z. 66-68) »Ja, das ist sicher eine Mischung aus Vielem. Also ich denke Sie als Nicht-Lehrer haben da natürlich auch eine ganz große Rolle gespielt, ja. Auf so jemanden lässt man sich ja ganz anders ein. Das haben Sie schon gemerkt, als Sie zum ersten Mal zu uns in den Unterricht gekommen sind. Wer ist das jetzt? Aha, das ist seine Leidenschaft, das sind seine Aufgaben. War auch sehr positiv, wie Sie sich gegeben haben. Jugendlich direkt zu den Schülern, da haben Sie sofort einen guten Draht hergestellt.« (Interview C, Z. 85-90) »Natürlich. Sie als Kooperationspartner waren immer sehr offen. Ich denke, das ist

			<p>besonders bemerkenswert und wichtig. Die Offenheit uns gegenüber als Lehrenden und den Schülern gegenüber, das war hergestellt. Und ich denke, dass das eine große Rolle spielt. Ich kann's eigentlich nur noch mal bestärken.«</p> <p>(Interview C, Z. 162-164)</p>
4	Inspiration/ Entwicklung/Gewinn/ Kooperationspartner	Kooperativer Entwicklungsprozess zwischen Lehrkräften und der Vermittlungsperson am außerschulischen Lernort/ Faktoren, die im kooperierenden Modell am außerschulischen Lernort von signifikanter Bedeutung sind	<p>»Und wenn die Zusammenarbeit gut funktioniert und man sich auch so gegenseitig inspiriert, Unterrichtsinhalte vielleicht noch ein Stück weit mit zu entwickeln miteinander, dann, denk ich mal, hab' ich als Lehrerin großen Gewinn davon und ich bin überzeugt, dass dieser persönliche Gewinn oder diese persönliche Freude am Unterrichtsgegenstand sich auch auf die Schüler auswirkt.«</p> <p>(Interview A, Z. 105-109)</p> <p>»Für mich schon 'ne sehr bedeutende. Und zwar auf die Weise, wie ich's grade gesagt hatte, dass es adressatengerecht ist und man nicht über die Köpfe von unseren Jugendlichen d'rüber spricht. Und auch 'n Stück weit für die Lehrperson, die den außerschulischen Lernort aufsucht, die Kenntnis darüber, was erwartet uns. Also auch die Vorbereitung ist letztendlich ein Stück weit wichtig, dass nachher außerschulisches Lernen gut gelingt.«</p> <p>(Interview A, Z. 121-126)</p> <p>»Also ich denke, das Wichtigste ist das Vertrauen zu dem Referenten, der da vorne steht. Der was rüberbringen will. Das habe ich ja schon sehr oft erlebt, dass, wenn diese Ebene nicht hergestellt ist, dann kann's eigentlich nicht funktionieren, ja.«</p> <p>(Interview C, Z. 151-153)</p>
2	Lernwirksamkeit/ Neugier	Faktoren für Lernwirksamkeit am außerschulischen Lernort/ Faktoren, die Schüler über neugieriges Interesse zur Konzentration führen	<p>»Was Neues erleben dürfen, was nicht im eigenen Erfahrungshorizont verankert ist. Vielleicht auch was ausprobieren dürfen im gewissen Schutzraum. Was machen dürfen, was nicht dieser klassischen Leistungsbewertung entspricht.«</p> <p>(Interview A, Z. 112-114)</p> <p>»Das mit der Lehrkraft mag schon sein, weil sie natürlich auf Sie als jetzt derjenige, der das Instrument beherrscht und der das auch in die Hand nimmt, ist natürlich, sagen wir mal vom Konzentrationsfaktor schon ein Unterschied zu erkennen. Man ist da neugierig: Und wie macht er das? Sie sind ja sehr sehr offen mit den Kindern umgegangen. Und ich denke, dass das auch ein Grund war, wieso sie sich so viel getraut haben.«</p> <p>(Interview B, Z. 102-106)</p>
2	Vorbereitung	die Bedeutung der Vorbereitung	<p>»Eine Gelingensbedingung war bestimmt,</p>

		der OF im Vorfeld (Unterrichtseinheit)	<p>dass die Einheit oder überhaupt der Besuch an der Orgel so sorgfältig vorbereitet war. Ich denke, das ist ganz arg wichtig. Man kann da jetzt nicht nur kommen und sagen: Morgen gehen wir dahin und jetzt schauen wir mal, was es dort gibt. Das heißt, dass die Sache in eine Unterrichtseinheit eingebettet war. Dass ein bestimmtes Vorwissen da war. Denn das nützt ja auch viel, wenn man ein gewisses Vorwissen oder einen Überblick oder etwas in der Art hat, dann bildet sich beim Schüler natürlich auch eine Erwartungshaltung und die ist dann wichtig für das. Und wenn man spontan einfach so irgendwo hingeht und man hat gar keine Erwartungshaltung, dann kann man auch nicht davon ausgehen, dass jetzt da so viel hängen bleibt, wie das jetzt hier der Fall war. Auch so praktisch, die Vorbereitung als eine emotionale Hinführung fand ich schon wichtig, ja, ja.« (Interview B, Z. 166-176)</p> <p>»Es ist gut, dass man diese Vorbereitung miteinander macht. Also, es war ja so, wir haben das ja miteinander besprochen und von daher wusste ich, was Sie, oder dass das, was wir jetzt tun, dass wir das beide für sinnvoll erachten, und wir haben ja im Voraus auch überlegt, wo das hinführen soll. Und deshalb haben wir das Setting ja auch so eingerichtet. Und das fand ich schon ganz arg wichtig.« (Interview B, Z. 178-182)</p>
2	Abläufe	Anordnung bzw. Planung der Abläufe als Gelingensbedingung am außerschulischen Lernort	<p>»Also ich fand's 'ne sehr runde Sache. Sie sind ja rechtzeitig auf uns zugekommen, haben Ihr Projekt vorgestellt. Das alles hatte eine gewisse Vorlaufzeit, wir konnten die Schüler drauf vorbereiten. Und auch nachher, das ganze Projekt von der Zeitplanung her, von den Abläufen her, war das sehr reibungslos. Auch von der – ich weiß jetzt nicht, ob das zu sehr ins Detail geht –, aber von der Ansprache an die Schüler fand ich das sehr gut, wie Sie auf die Schüler zugegangen sind. Von der Wortwahl, also vom Verständnis der Schüler ist da einfach auch was hängen geblieben, ja.« (Interview C, Z. 3-9)</p> <p>»Aber auch der Aufbau vor Ort, dieses Setting, nennen Sie es. Also erst unten Platz nehmen, der erste Höreindruck. Dann durch den Kirchenraum nach oben auf die Empore, um das Instrument oben dann zu erleben, aus der Nähe. Dann die Schüler ans Instrument herzuholen. Also das war sehr, naja, beim Tanz würde man sagen: eine sehr gute Choreographie.</p>

			(Interview C, Z. 91-95)
2	Vermittlungsaspekte/ Methodik	Faktoren, die für eine gezielte Vermittlung des Lerngegenstandes an die Schüler eine signifikante Rolle spielen/ Methodenwechsel bei langatmigen Vermittlungsphasen	»Sprich, ich muss Fragen beantworten und krieg' dafür 'ne Note. Und natürlich schon auch 'n Stück weit die Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden. Also sprich, sind sie adressatengerecht, sind sie altersgruppengerecht, welches Vorwissen haben die Kinder, geht die Person am außerschulischen Lernort darauf ein.« (Interview A, Z. 114-118) »Das haben Sie ja dann auch versucht methodisch zu durchbrechen, indem Sie die Schüler dann nach vorne geholt haben und so dann Motivation wiederhergestellt haben.« (Interview C, Z. 104-106)

V.2.2.1. Auswertung und Überblick

In den qualitativen Experten-Interviews nähern sich die am Forschungsprojekt beteiligten Lehrkräfte (fachspezifische Experten) zentral drei verschiedenen Fragestellungen an, die die Lehr-Lern-Aktion im Kern reflektieren und beschreiben. Insgesamt können 96 Nennungen (Codings) definiert werden.

V.2.2.2. Spontanreaktionen

In den Experten-Interviews (Kapitel V.2.2.) zeigt Tabelle 41 insgesamt 48 Nennungen zur Fragestellung im Zusammenhang mit Spontanreaktionen am außerschulischen Lernort. Es wird beschrieben, dass die Schülerinnen und Schüler den Verlauf der OF mit großer Ruhe verfolgen. Sie verknüpfen dabei Inhalte am außerschulischen Lernort mit Lerninhalten aus dem Unterricht in der Schule. Die Bereitschaft, sich dabei auf die OF, den außerschulischen Lernort sowie den Vermittlungsprozess als solchen einzulassen, ist hoch. Motivierte Schülerinnen und Schüler zeigen dabei zumindest geringfügig zusätzliche Leistungsbereitschaft. Schülerinnen und Schüler, die für sich persönlich vom außerschulischen Lernort profitiert haben, sind in ihrer Leistungs- und Wissensentwicklung weitergekommen. Besondere Entwicklungsprozesse sind dort in Gang gekommen, wo Schülerinnen und Schüler in ihrer Affinität zur Musik gefördert wurden. Die Lehrkräfte beschreiben die Schülerinnen und Schüler als äußerst interessiert. Lernprozesse, die über emotionale Eindrücke und motivationale Parameter in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden, nehmen dabei eine besonders wirksame Rolle ein. Das äußert sich beispielsweise

daran, dass die Teilnehmenden sich am außerschulischen Lernort in besonderem Maße zur Beteiligung am Lernprozess motivieren lassen. Sie arbeiten im Arbeitsprozess engagiert mit und beteiligen sich durch mutiges Hervortreten und Mitmachen. Langeweile wird im Setting des außerschulischen Lernorts dabei nicht beobachtet. Allenfalls ist ein Konzentrationsabfall durch Ermüdung zu verzeichnen. Stattdessen begegnen die Schülerinnen und Schüler mit der inneren und äußeren Haltung von Neugier und Offenheit der OF am außerschulischen Lernort und sind dabei fasziniert von der Begegnung mit dem Lerngegenstand und den Lerninhalten. Interaktiv eingebunden steigern die Schülerinnen und Schüler durch eigene Beteiligung am Unterrichts- bzw. Führungsprozess ihre Motivation in der Begegnung mit dem Lerngegenstand.

V.2.2.3. Außerschulischer Lernort als besondere Chance

Die Experten-Interviews beschreiben in 33 Nennungen Eindrücke zum außerschulischen Lernort (vgl. Tabelle 41) als besondere Chance. Die Schülerinnen und Schüler machen besondere oder ganz neue Erfahrungen. Dabei stellt der Impuls am außerschulischen Lernort für sie eine besondere Chance dar. Er ermöglicht im Rahmen der OF für sie Lernvorteile. In diesem Zusammenhang wird der außerschulische Lernort im Umfeld der Schülerinnen und Schüler auch in Eltern- und anderen Außenreaktionen (beispielsweise im Lehrerkollegium) als sehr positiv wahrgenommen. Wobei auch zu berücksichtigen ist, dass der außerschulische Lernort auch zum organisatorischen Problem im Schulapparat oder zumindest zu einer logistischen Herausforderung in der Umsetzung werden kann. Aus Sicht der Lehrkräfte stärken die Inhalte im Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort das weiterführende Bewusstsein für das gesamte (kirchen-)musikalische Arbeitsfeld und das Instrument Orgel in seinen verschiedenen Aktionsfeldern. Die Veränderung der Arbeitshaltung am außerschulischen Lernort ruft bei den Schülerinnen und Schülern ein anderes (gesteigertes) Konzentrationsvermögen hervor. Wenige eher desinteressierte Schülerinnen und Schüler haben am außerschulischen Lernort dennoch mehr mitbekommen als ausschließlich über Unterrichtsmedien in der Schule. In besonderer Weise ist zu beobachten, dass sowohl schwache als auch interessierte Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der OF mitreißen und begeistern lassen. Ihr Interesse am Experiment des außerschulischen Lernorts spielt dabei eine wesentliche Rolle, in besonderer Weise für Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum. Der außerschulische Lernort birgt im Lehr-Lern-Prozess in Gegenüberstellung zu

reinen Unterrichtsmedien im schulischen Unterricht herausragende Möglichkeiten. Diese Beobachtung der Bedeutung des Lehrgegenstandes korreliert stark mit der Lehrerhaltung gegenüber dem außerschulischen Lernort. Unter Gender-Gesichtspunkten wirkt der außerschulische Lernort dieser Beobachtung nach auf Mädchen und Jungen gleichermaßen. Bei dem Angebot der OF waren es sogar eher Jungen, die sich besonders auffällig auf den Kontext am Instrument selbst einlassen konnten. Die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler führt zu zusätzlichem Lerninteresse. Es ist ein erwachendes Interesse besonders bei zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern im Verlauf der OF zu beobachten. Aufgrund einer Sensibilisierung sowie einem erwachenden Interesse als Vorteile des außerschulischen Lernorts nehmen die Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Lernort besondere Erfahrungen mit. Sie bestätigen dies selbst in ihrem unmittelbaren positiven Feedback im Anschluss an die OF. Die Erlebbarkeit des Lerngegenstandes über unterschiedliche Sinneswege stärkt die Sinneseindrücke der Schülerinnen und Schüler. In ihren eigenen Äußerungen waren die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, sich sprachlich klar auszudrücken und sich innerhalb des Lehr-Lern-Settings über die Konfrontation mit Fachtermini selbst weiter zu entwickeln.

V.2.2.4. Gelingensbedingungen

Mögliche Voraussetzungen für Gelingensbedingungen am außerschulischen Lernort stellen die Experten-Interviews aus Sicht der Lehrkräfte in 15 Nennungen (vgl. Tabelle 41) in besonderer Weise dar. Dabei ist die Authentizität ein besonders wichtiger Parameter und meint in erster Linie die Wirkung der Vermittlungspersönlichkeit auf die Schülerinnen und Schüler am außerschulischen Lernort. Der kooperative Entwicklungsprozess zwischen Lehrkräften und der Vermittlungsperson am außerschulischen Lernort ermöglicht Inspiration, Entwicklung und zusätzlichen Gewinn im Mehrwert des gesamten Lehr-Lern-Settings in der Schule und außerhalb. Neues erleben, den Erfahrungshorizont erweitern, Ausprobieren: alles wesentliche Faktoren, die im kooperierenden Modell am außerschulischen Lernort von signifikanter Bedeutung sind und über die Neugier der Schülerinnen und Schüler letztlich das Interesse und die Konzentration befördern und zu einer anderen Lernwirksamkeit führen. In besonderem Maße stellen die gemeinsamen Absprachen und die sorgfältige Vorbereitung von UE und OF eine Gelingensbedingung dar. Beide Ebenen korrelieren auf inhaltlicher und motivationaler Ebene in besonderer Weise und ermöglichen ein durchlässiges Lehr-Lern-

Setting innerhalb und außerhalb der Schule. Dabei sind die Abläufe in Anordnung und Planung vor allem am außerschulischen Lernort sowie die dortigen Vermittlungsaspekte (Methodik) besonders relevante Faktoren, die für eine gezielte Vermittlung des Lerngegenstandes an die Schülerinnen und Schüler eine signifikante Rolle spielen. Methodenwechsel beugen langatmigen Vermittlungsphasen vor.

VI. Diskussion quantitativer sowie qualitativer Daten und Triangulation

Die folgende abschließende Diskussion der ausgewerteten Daten orientiert und untergliedert sich entlang der Ergebnisse der in Kapitel III dargestellten Forschungsfragen. Dabei stützt sich die Diskussion auf Studien und Erkenntnisse aktueller Forschungsliteratur aus dem Theorieteil dieser Arbeit und stellt sie in den Kontext nachstehend dargestellter Ergebnisse der Diskussion. Zur Festigung der Ergebnisperspektiven wird das Datenmaterial zusätzlich gemäß den Regeln einer fachgerechten Triangulation in Verbindung gebracht und dargestellt.

Dieser Dissertation liegt eine Interventionsstudie zugrunde, die untersucht, welche Auswirkungen (Effekte) gezielt eingesetzte Maßnahmen (Interventionen) am außerschulischen Lernort Orgel im Kirchenraum besitzen und welchen Einfluss sie nehmen. Die Untersuchung bewegt sich vor dem Hintergrund motivationaler und emotionaler Abläufe (vgl. Kap. I.4.; I.4.2.; I.4.3.) sowie lernbiografischer Details (Vorwissen – vgl. Kap. I.4.1.) im Lernprozess. Das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015, S. 69 ff.) und Erkenntnisse aus dem Arbeits- und Forschungsbereich Bildung und Kompetenz stellen dabei einen Teil des bestehenden theoretischen Hintergrunds. Auf der Angebots-Seite stellt die Studie einerseits die UE und ihre Entstehung im Rahmen einer entwickelnd-kommunikativen Didaktik (Kapitel II. 4.; II.4.1.; II.4.2) der in sich vergleichbaren evidenten und validen Struktur der OF (Kapitel IV.3.3.) gegenüber. Auf der Nutzungs-Seite werden die Auswirkungen (Effekte) auf die Klausur (Test) und andere differenzierte Parameter (beispielsweise Motivation, Emotion) auf unterschiedlichen Ebenen dargestellt, deren Erhebung über ein Evaluationsverfahren erfolgt ist. Die dabei erhobenen Daten bewegen sich zum einen im quantitativ deskriptiven Feld (Kapitel V.1.; V.1.1.) und zum anderen im quantitativ inferenzstatistischen Bereich (Kapitel V. 1.2.). Nach Helmke (2015, S. 89 ff.) spielen an dieser Stelle auch immer der Kontext, das Geschlecht oder urbanes bzw. ländliches Umfeld als Beeinflussungsfaktoren eine wesentliche

Rolle für die Betrachtung des erhobenen Datenmaterials. Unter dem Gesichtspunkt des triangulatorischen Forschungsvorgehens kommen qualitative Daten hinzu (Kapitel V.2.), die zusammenfassend in Form induktiver Kategorienbildung (Kapitel V.2.2.) dargestellt sind. In einem ersten Schritt werden zentrale Befunde der Studie in Verbindung mit den in Kapitel III vorangestellten Forschungsfragen diskutiert. Auf Basis der empirischen Evidenz werden im zweiten Schritt quantitative und qualitative Ergebniskomponenten durch Triangulation miteinander in Verbindung gebracht. Abschließend werden methodische Grenzen der durchgeführten Untersuchung und Möglichkeiten einer weiteren Fortführung der Forschungsarbeit reflektiert (Kapitel VI.2.).

VI.1. Zentrale Befunde in Zusammenschau und Triangulation

In der Zusammenfassung der zentralen Befunde dieser Studie (Stichprobe $N=169$, davon 50,9 % weiblich) kommen in der Darstellung zunächst die quantitativen Ergebnisse zur Sprache. In Rückbindung an die theoretischen Vorannahmen werden dann in einem weiteren Schritt diesen Ergebnissen in Form der quantitativen Daten die qualitativen Experten-Interviews gegenübergestellt und in die Diskussion eingebunden (Triangulation).

VI.1.1. Deskriptive Statistik

Die Datenergebnisse der deskriptiven Statistik beschreiben auf Fragebogen 1 (NW) zum einen Aussagen auf psychometrischer Ebene (Motivation, Emotion, Kognition) und zum anderen auf Fragebogen 2 Aussagen zum Instrument Orgel und damit in Zusammenhang stehender Rahmeninformationen, die sich unmittelbar auf den Unterricht der UE in der Schule und Erfahrungen am außerschulischen Lernort beziehen. In Kapitel V.1.1. zeigen Tabellen 01 ff. in Aussagen zum Instrument Orgel und in damit in Zusammenhang stehenden Rahmeninformationen (deskriptiv), dass Schülerinnen und Schüler das Instrument Orgel am außerschulischen Lernort gerne unmittelbar direkt erlebt haben. Das Erlebnis, die Orgel in ihrem liturgischen Kontext Kirche zu erfahren, hat die Probanden dabei besonders berührt. Allerdings führt dies bei den meisten davon nicht zu Gänsehautmomenten. Sich am außerschulischen Lernort tanzend zu bewegen, ist dabei ebenfalls kein relevantes Bedürfnis. Was eine OF ist, konnte sich knapp die Hälfte der Probandengruppe (45,6 %) bereits vorab

vorstellen. Ganz deutlich wird aber, dass sich ein signifikanter Teil der Schülerinnen und Schüler durch die OF für das Instrument Orgel begeistern und mitreißen ließ. Sie geben auch an, dass sie sich im Nachgang zur OF im Stande sehen, anderen Personen – beispielsweise Freunden oder ihrer Familie, die Funktionsweise des Instruments erklären zu können (Kompetenz).

Der situationsspezifische Lernerfolg weist (am außerschulischen Lernort) ein besonderes kognitives und motivational-emotionales Lernerleben auf (vgl. Rheinberg, 1997, S. 217-221; Schiefele & Streblow, 2006, S. 232-247). Motivationale Prozesse in Lehr-Lern-Settings nach Köller (1998, S. 121-154, S. 155-164) haben beispielsweise eine besonders hervorgehobene Position und stellen dabei eine wichtige verhaltensregulierende Rolle dar. Der Einfluss von Motivation auf das schulische Lernen wird dabei in weiteren empirischen Studien bestätigt (vgl. Meta-Analyse von Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993, S. 120-148). Dies zeigt auch das Ergebnis der vorliegenden Studie für den außerschulischen Lernort Kirche am Instrument Orgel deutlich auf. Folgt man diesem vorliegenden Ergebnis oder anderen vergleichbaren Studien, ist davon auszugehen, dass sich auch die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie vermittelnden Personen auf die Motivation der Rezipienten auswirkt, dabei aber gleichzeitig auch eine Vermittlungsmotivation im Aufbau professioneller Kompetenzen und in einer guten Bewältigung der gefragten Anforderungen zeigt (vgl. Brühlwiler, 2001, S. 343-397). Dabei sind die angeführten Motivationen dynamische Prozesse, die das Verhalten einzelner Personen und Gruppen steuern, was Gerrig & Zimbardo (2008, S. 414), wie im Theorieteil bereits angeführt, als Vorgänge, »die der Initiierung, der Richtungsgebung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten dienen«, beschreiben (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 414). Etwas früher findet sich bei Rheinberg (2006, S. 14) der Motivationsbegriff als »aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand«. Dabei zeigt er die positive Förderung der Motivation durch Emotionen auf und verweist auf die erhaltende oder reduzierende Moderation beider Teile innerhalb eines Lernprozesses. Darüber hinaus konnte er aufzeigen, was das Ergebnis der vorliegenden Studie ebenfalls darstellt: dass Motivation durch Freude am Lernen gefördert und durch Desinteresse oder Langeweile negativ beeinflusst wird. Weitere Beispiele hierfür finden wir bei Helmke (2015, S. 222 f., S. 317 f.), Pekrun, Götz, Tiz & Perry (2002, S. 91-105) und Pekrun & Hofmann (1992). Mit einem besonderen Blick auf den Bereich Musik sind die Ausführungen bei Jäncke (2008, S. 59-94, S. 95-196), erkenntnisreich. Als eine

weitere Komponente im Lern-Leistungskontext am außerschulischen Lernort spielen Emotionen eine wesentliche Rolle, wie auch in der vorliegenden Untersuchung zu sehen ist. Sie nehmen dabei entscheidend Einfluss auf den Wissens- und Kompetenzerwerb (vgl. Frenzel, 2008, S. 187-210; Frenzel & Stephens, 2011, S. 15-77; Götz, Frenzel & Pekrun, 2009, S. 71-92; Hascher & Edlinger, 2009, S. 105-122; Helmke, 2015, S. 55 f.; Pekrun, 2006, S. 313-341). Emotionen nehmen wesentlichen Einfluss auf die Lernmotivation (vgl. Arnold, 1960; Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 207-270) und Aufmerksamkeit im Prozess des Lernens (vgl. Wine, 1971, S. 92-104). Emotionen wirken grundsätzlich als Mediatoren in Lernprozessen (am außerschulischen Lernort), und die Bedeutung ihrer verschiedenen Funktionen beeinflusst das Verhalten, Erleben und die Arbeitsergebnisse der Lernenden (vgl. Helmke, 2015, S. 55; Jäncke, 2008, S. 59-94, S. 95-196).

Aspekte der Entwicklung kultureller Jugendbildung sind bereits in Kapitel I angeklungen. Dabei stellen kreative Bewegungs- und Gestaltungsräume für ästhetische Interessen ein Potenzial für unabhängige Selbstbildung und eine Form der außerschulischen Lern-Idee dar. Im Verlauf eröffnen sich nach und nach neue reformpädagogische und kunstpädagogische Zugänge und Gelegenheitsstrukturen und ermöglichen in diesem Zusammenhang auch neue Formen der Aneignung und Gestaltung alltagsästhetischer und künstlerischer Ausdrucksformen. Nach Treptow (1993, S. 17-64) geschieht, geschichtlich betrachtet, dadurch bereits die Einbindung besonderer Themen der Jugendphase in schulischen und außerschulischen Formen an unterschiedlichen Orten. Der Befund der vorliegenden Untersuchung macht deutlich, dass ein klarer Bedeutungszuwachs an kultureller Bildung unter kultur- und förderungspolitischen Aspekten notwendig und mehr und mehr auch zu beobachten ist (vgl. Kapitel I). Dabei stellt kulturelle Jugendbildung, wie im Theorieteil bereits ausgeführt, eine unabdingbare Maßnahme in der Verstärkung ästhetischer Urteilsbildung und Gestaltung dar. Entlang der erhobenen Daten bestätigt sich, maßgeblich Potenziale zwischen außerschulischer Praxis und schulischem Auftrag zu nutzen (vgl. »Kultur macht stark« BMBF, 2013, 2015).

Aus der Zustimmung zu sämtlichen dieser Fragen ergibt sich zusammenfassend ein Signal für nachhaltiges Interesse bei den Befragten, mehr über das Instrument erfahren zu wollen, was auch in Zusammenhang mit einer guten Vorbereitung durch den Unterricht in der Schule angegeben wird.

VI.1.2. Inferenzstatistik

Die Inferenzstatistik (Kapitel V.1.2. ff.) stellt im Datenmaterial, das Tabelle 30 zeigt, querverbundene Zusammenhänge evaluierter Fragestellungen und deren Befunde dar. Dabei werden der unmittelbare Effekt der OF auf die Klausurnote, auf den generellen Leistungszuwachs, sowie der Effekt Musikaffinität und Musikferne auf den Leistungszuwachs bei der OF und nach der abschließenden Klausur der UE in den Fokus genommen. Zusätzlich werden die beiden Geschlechter weiblich und männlich sowie die Schulen im städtischen vs. ländlichen Raum gegenübergestellt und verglichen. Schlussendlich zeigt die vorliegende Inferenzstatistik abschließend den Einfluss von Musikaffinität auf die Note der abschließenden Klausur und den Einfluss der Begeisterung für Musikunterricht auf die Fragestellungen der Bögen im Allgemeinen auf.

Die folgende Diskussion gliedert sich immer gleich: Zunächst werden die zentralen statistischen Ergebnisse dargestellt, dann mit dem theoretischen Hintergrund verbunden und in Verbindung mit den qualitativen Daten trianguliert.

VI.1.2.1. Die Orgel-Führung am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel) hat keine direkte Auswirkung auf die Klausurnote der Unterrichtseinheit, aber auf den generellen Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe.

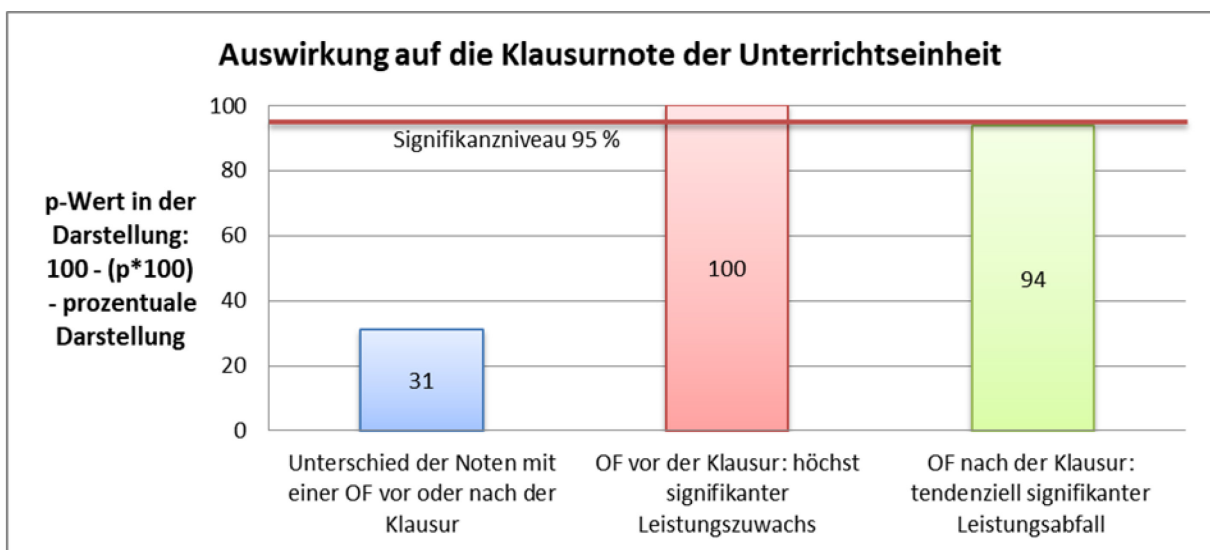


Abbildung 09: Auswirkung der OF auf die Klausurnote der UE

Die inferenzstatistischen Daten zeigen in Tabelle 29 (Kapitel V.1.2.) keinen signifikanten Unterschied der Noten zwischen Schülerinnen und Schülern mit einer OF vor oder nach der Klausur ($t(119)=-0,4$; $p=0,69$; $d=-0,07$). Generell zeigt sich aber in den Tabellen 30 und 31 (Kapitel V.1.3.) bei einer a) OF vor der Klausur ein höchst signifikanter Leistungszuwachs ($t(100)=3,12$; $p=0,00$; $d=0,34$) und bei einer b) OF nach der Klausur als Vergleichsstichprobe, dass ein tendenziell signifikanter Leistungsabfall zu verzeichnen ist ($t(66)=-1,92$; $p=0,06$; $d=-0,28$).

In Rückbindung an den Theorieteil (Kapitel I) kommt an dieser Stelle die zunehmende Orientierung von Schulen und Unterricht an nachweisbaren Wirkungen, Ergebnissen und dem weiterführenden Ertrag bei Schülerinnen und Schülern zum Tragen. Zielkriterien des Unterrichts sind dabei erzieherische Wirkungen, fachliche Effekte und die Sozialisation von Schülerinnen und Schülern weit über ein rein akademisches Interesse hinaus (vgl. Helmke, 2015, S. 38 ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint das eingangs angeführte Klassifikationsschema (Taxonomie) von Lernzielen nach Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl (1966) und ihrer entwickelnd hierarchischen Ordnung nicht nur interessant, sondern in Teilen durch die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs der vorliegenden Studie auch nachgewiesen: Wissen/Kenntnis (knowledge), Verstehen (comprehension), Anwendung (application), Analyse (analysis), Synthese (synthesis) und transferorientierte Bewertung (evaluation) bilden vorliegende Faktoren zwischen Anwendung und Wirkung im Ergebnis. Die im Modell beschriebene Komplexität der Lernziele von Wissen nach Bewertung (Transfer) orientiert sich dabei in der Tat am kumulativen Charakter des gesamten allgemeinen Lernprozesses. Diese systematische Beziehung zwischen Merkmalen des Unterrichts und der Schülerleistung beschreibt eben das Prozess-Produkt-Paradigma nach Helmke (2015, S. 46 f.) und bildet dabei die Korrelation zwischen Unterrichtsintervention, Unterrichtsstil und Zielkriterien (Leistungszuwachs) ab. Der von Helmke geprägte Begriff »Experten-Paradigma« zeigt sich exakt an dieser Stelle im Blick auf die Vermittlungsrolle am außerschulischen Lernort im Spagat zwischen berufsbezogenem professionellen Wissen und Können sowie der fachlichen und fachdidaktischen Expertise von Lehrenden in der Schule als relevant (vgl. Helmke, 2015, S. 47). Besonders am außerschulischen Lernort eröffnen sich nach Helmke & Weinert (1997, S. 71-176) und Hattie (2009, 2012, 2015, S. 47-153 ff.) durch das Erkennen individueller Voraussetzungen kognitiver und metakognitiver Kompetenzen Möglichkeiten, bestimmten Lernzielen einen Rahmen zu geben. Bereits existierendes Vorwissen, kognitives Potenzial (Intelligenz), strategisches Lernen sowie motivationale,

soziale, konstitutionelle und affektive Merkmale sind an dieser Stelle förderliche Parameter, Selbstvertrauen und Lernfreude zu steigern und Leistungsängste zu überwinden. Wie bereits in Kapitel I ausgeführt, beschreiben Lehrmodelle auf Basis wissenschaftlicher Analysen gleichermaßen den Zusammenhang zwischen Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg und pädagogischen Interaktionen in der Lehre mit dem Ziel, so unerwünschte Nebeneffekte zu vermeiden. Das Ergebnis zeigt, dass dabei die Frage nach schulinternen und schulexternen Parametern der Beeinflussung kognitiver Leistungen und persönlicher Entwicklung in einem bestimmten Zeitraum eine spezielle Bedeutung gewinnt. An dieser Stelle wirken integrative Faktoren von Unterrichtsqualität des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke (2015, S. 69 ff.), die in Wirkungsweise und Zielkriterien in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Lehr-Lern-Prozess in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort stehen. Dieser beinhaltet komplexe kognitive, motivationale und emotionale Vorgänge. Verschiedene Studien zeigen, dass kognitive Lernprozesse in ihrer diskursiven Anregung durch soziale Interaktion unterstützt werden (vgl. Cohen, 1994, S. 1-35; Fischer, 2001, S. 3-30; Klieme & Rakoczy, 2003, S. 333-360; Kunter & Trautwein, 2013; Piaget, 2000; Vygotski, 1978, S. 19-30, S. 31-37, S. 38-51, S. 79-91). Der Blick richtet sich an dieser Stelle besonders auf motivationale Lernprozesse.

In 33 Nennungen beschreiben die Experten-Interviews Eindrücke zum außerschulischen Lernort als besondere Chance (vgl. Tabelle 40). Die Aussagen der Lehrkräfte stehen hier in besonders enger Verbindung mit den deskriptiven Daten: Schülerinnen und Schüler machen an Ort und Stelle besondere oder ganz neue Erfahrungen. Der methodische Impuls öffnet dabei besondere Chancen und im Rahmen der OF klare Lernvorteile. Über die Inhalte im Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort hinaus stärken diese das weiterführende Bewusstsein für das gesamte (kirchen-)musikalische Arbeitsfeld. Das Instrument Orgel in seinen verschiedenen Aktionsfeldern und der außerschulische Lernort wird sowohl im Umfeld der Schülerinnen und Schüler als auch in Eltern- und anderen Außenreaktionen (Lehrerkollegium) als sehr positiv wahrgenommen. Zentral zeigt sich eine veränderte Arbeitshaltung am außerschulischen Lernort, die bei den Schülerinnen und Schülern ein neues (anderes, gesteigertes) Konzentrationsvermögen hervorruft. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass wenige eher desinteressierte Schülerinnen und Schüler am außerschulischen Lernort dennoch mehr mitbekommen haben als ausschließlich über analoge und digitale Unterrichtsmedien im schulischen Kontext. In besonderer Weise ist zu beobachten, dass sowohl schwache als auch interessierte Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der OF

tendenziell mitreißen und begeistern lassen und auf diese Weise das veränderte Lehr-Lern-Setting für sich nutzen. Dieser qualitative Befund deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen und bestätigt die Beobachtung des generellen Leistungszuwachses bei einem Teil der Probandinnen und Probanden der Stichprobe.

VI.1.2.2. Die Orgel-Führung vor der Klausur fördert – unabhängig von Musikaffinität - zusätzlich den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler.

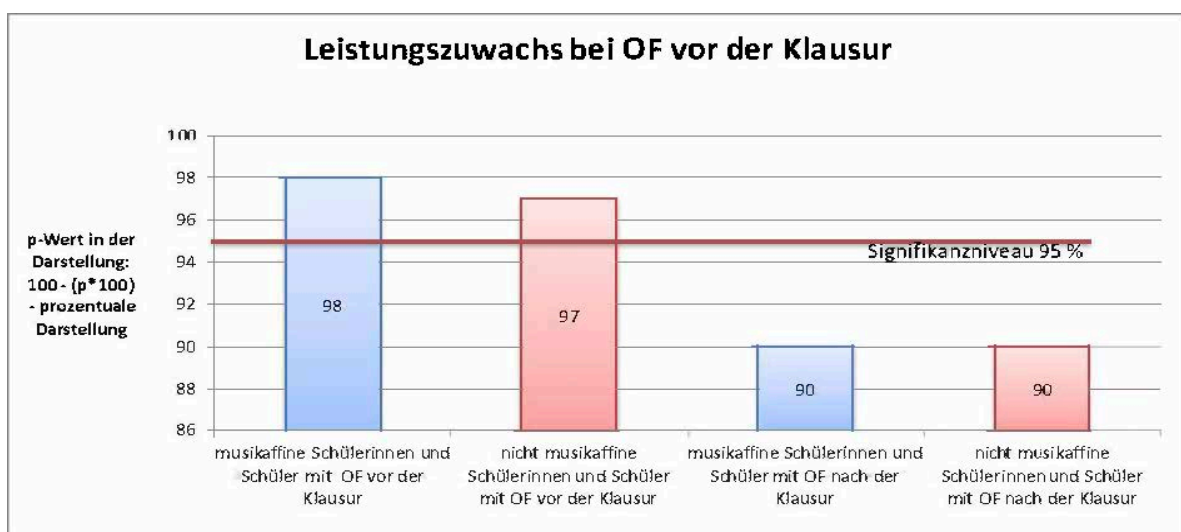


Abbildung 10: Leistungszuwachs bei OF vor bzw. nach der Klausur

Tabellen 32/33 zeigen: Der Leistungszuwachs bei a) musikaffinen Schülerinnen und Schülern mit der OF vor der Klausur (Kapitel V.1.4.) ist signifikant ($t(77)=2,38$; $p=0,02$; $d=0,30$). Der Leistungszuwachs bei b) nicht musikaffinen Schülerinnen und Schülern mit der entsprechenden Orgelführung vor der Klausur ist ebenfalls signifikant ($t(17)=2,34$; $p=0,03$; $d=0,63$). Gegenübergestellt hingegen zeigt sich in den Tabellen 34/35 der Leistungszuwachs bei a) musikaffinen Schülerinnen und Schülern mit einer OF nach der Klausur als nicht signifikant ($t(45)=1,67$; $p=0,10$; $d=-0,32$) und b) bei nicht musikaffinen Probanden der Stichprobe ebenfalls nicht ($t(10)=-1,80$; $p=0,10$; $d=-0,63$). Es ist an dieser Stelle unter dem Aspekt der Binnendifferenzierung (innere Differenzierung; vgl. Helmke, 2015, S. 248, S. 252, S. 262 f.) zu überlegen, wie eine individuelle Förderung derer am außerschulischen Lernort gelingen kann, die keine besonders herausgestellte oder bisher unentdeckte Musikaffinität besitzen. Dabei ist ein konstruktiver Umgang mit diesem Sachverhalt innerhalb der Lerngruppe insgesamt gefragt, ohne ihre Heterogenität zu beeinflussen.

Die Ergebnisse zeigen: Im Kern führt die OF bei einem Teil der Schülerinnen und Schülern der Stichprobe zu einem Leistungszuwachs. Entgegen der Erwartung steht diese Förderung im Widerspruch zum ‚Matthäus-Effekt‘ (vgl. Brendel, 2016; Lutter, 2012, S. 19-25, S. 26-28; Merton, 1985, S. 147 f.; Zuckerman, 2010, S. 309-340). Es gibt keine grundsätzliche Bevorzugung derjenigen Probandinnen und Probanden der Stichprobe, die lernbiografisch oder durch ihre Affinität zu Musik bereits vorgeprägt sind. Durch das Erkennen individueller Voraussetzungen kognitiver und metakognitiver Kompetenzen erschließt sich die Möglichkeit, bestimmten Lernzielen einen Rahmen zu geben. Nach Helmke & Weinert (1997, S. 71-176) und Hattie (2009, 2012, 2015, S. 47-153 ff.;;) sind Vorwissen, kognitive Fähigkeit (Intelligenz), Lernstrategie, motivationale, soziale, konstitutionelle und affektive Merkmale dabei förderliche Parameter, Selbstvertrauen und Lernfreude zu fördern und darüber hinaus Leistungsängste zu überwinden. Diese Gegenüberstellung zeigt sich dabei nachgewiesenermaßen im Experiment: Prozess-Produkt-Ansatz und Experten-Ansatz ergänzen sich tatsächlich wechselseitig. Der Aspekt der Motivation in Lehr-Lern-Prozessen zeigt sich im Lernerfolg situationsspezifisch und weist dabei ein besonderes kognitives und motivational-emotionales Lernerleben auf (vgl. Rheinberg, 1997, S. 217-221; Schiefele & Streblow, 2006, S. 232-247). Nach Wild, Hofer & Pekrun (2001, S. 207-270) sowie Esslinger-Hinz & Sliwka (2011, S. 85-96) haben verschiedene Wirkfaktoren besonderen Einfluss auf jeweils laufende Lernprozesse. Der Befund der Untersuchung verweist an dieser Stelle im Besonderen auf die Felder vorausgehender Lernprozesse und Vorwissen (vgl. Theorieteil Kapitel I). Insgesamt spielen dabei ganzheitlich bildungsbiografische Hintergründe und Entwicklungen eine wesentliche Rolle (vgl. Gieseke, 2007, S. 17-48, S. 49-88, S. 89-134; Hascher & Krapp, 2009, S. 365-375; Roth & Lück, 2010, S. 40-43). Auf kognitiver Ebene stellt die OF also für beide Gruppen der Stichprobe ein geeignetes Angebot dar. An dieser Stelle des Befundes scheint das Themenfeld der kognitiven Belastung (kognitiven Determination) eine besondere Bedeutung einzunehmen. Nach Sweller & Cooper (1985, S. 59-89) hat sie immer unmittelbar Auswirkung auf das Lernen. Eine niedrige kognitive Belastung liefert ein höheres Ausmaß an Wissenserwerb. Deshalb sollten optimale Lehr-Lern-Prozesse immer möglichst frei von externen kognitiven Belastungen geplant und durchgeführt werden (vgl. Brünken & Seufert, 2006, S. 27-37; Sweller 1994, S. 295-312; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998, S. 251-296). Vorliegendes Ergebnis stützt diese Theorie: Eine bereits vorhandene Musikaffinität der Probandinnen und Probanden ist für einen grundsätzlichen Leistungszuwachs aller Schülerinnen und Schüler innerhalb des Lehr-Lern-Settings zunächst nicht relevant. Hält sich dabei die kognitive Belastung auf einem

niedrigen Niveau, scheint der Leistungszuwachs besondere Förderung zu erfahren. Besonders wichtig scheint dieses niedrige Belastungsniveau bei Lernunerfahreneren zu sein. Bereits durch die Komplexität der Lernaufgaben sind sie einer hohen intrinsischen kognitiven Belastung ausgesetzt. Auch hier zeigen sich die bereits vorausgehend angeführten förderlichen Parameter von Motivation deutlich. Motivation erfährt über die emotionale Ebene besondere Förderung innerhalb eines Lernprozesses. Außerdem wird Motivation durch Freude am Lernen gefördert und würde ggf. durch Desinteresse oder Langeweile negativ beeinflusst werden (vgl. Pekrun, Götz, Tiz & Perry, 2002, S. 91-105; Pekrun & Hofmann, 1992; mit besonderem Blick auf den Bereich Musik: Jäncke, 2008, S. 59-94, S. 95-196; Helmke, 2015, S. 222 f., 317 f.).

Die Experten-Interviews (Kapitel V.2.2.) zeigen in Tabelle 40 insgesamt 48 Nennungen im Zusammenhang mit Spontanreaktionen am außerschulischen Lernort. Dort wird beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler den Verlauf der OF mit großer Ruhe verfolgen und es ihnen dabei gelingt, Inhalte am außerschulischen Lernort mit Lerninhalten aus dem schulischen Unterricht zu verknüpfen. Die Bereitschaft, sich dabei auf die OF, den außerschulischen Lernort sowie den Vermittlungsprozess als solchen einzulassen, ist hoch. Wobei ohnehin motivierte Schülerinnen und Schüler dabei sogar geringfügig zusätzliche Leistungsbereitschaft zeigen. Der außerschulische Lernort fördert die Lern- und Leistungsbereitschaft demnach in Verbindung zum schulischen Musikunterricht ergänzend. Dies zeigt auch, dass Probandinnen und Probanden der Stichprobe, die für sich persönlich vom außerschulischen Lernort profitiert haben, dabei in ihrer Leistungs- und Wissensentwicklung sogar weitergekommen sind. Darüberhinaus sind an dieser Stelle weitere besondere Entwicklungsprozesse in Gang gekommen, wo Schülerinnen und Schüler in ihrer Musikkaffinität gefördert wurden. Lernprozesse, die über emotionale Eindrücke vor Ort in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden, nehmen eine besondere Rolle ein, und die Lehrkräfte beschreiben die Probandengruppen dabei als äußerst interessiert. Eine besonders wirksame Rolle nehmen Lernprozesse ein, die über motivationale Parameter in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass die Teilnehmenden sich am außerschulischen Lernort in besonderem Maße zur Beteiligung am Lernprozess motivieren lassen. Innerhalb des Arbeitsprozesses arbeiten sie mutig mit und beteiligen sich durch selbstbewusstes Hervortreten und Mitmachen. Langeweile ist dabei im Setting des außerschulischen Lernorts nicht zu beobachten, allenfalls in Form eines kurzfristigen Konzentrationsabfalls durch Ermüdung. Stattdessen stellen sich die Schülerinnen und Schüler der OF am außerschulischen Lernort mit der inneren und äußeren

Haltung von Neugier und Offenheit und sind dabei fasziniert von der Begegnung mit dem Lerngegenstand sowie den damit verbundenen Lerninhalten. In Interaktion mit dem Arbeits- und Lernprozess verbunden, steigern sie durch eigene Beteiligung am Unterrichts- bzw. Führungsprozess ihre Motivation in der Begegnung mit dem Lerngegenstand. Die Angaben der Probandinnen und Probanden zeigen auf signifikante Weise einen ansteigenden Wissensgewinn. Der qualitative Befund bestätigt die in den quantitativen Ergebnissen erhobenen Daten und bekräftigt dabei die Beobachtung eines zusätzlichen Leistungszuwachses bei Schülerinnen und Schülern der Stichprobe, unabhängig von ihrer Affinität gegenüber Musik.

VI.1.2.3. Innerhalb der gesamten Evaluation der Schülerinnen und Schüler gibt es signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden.

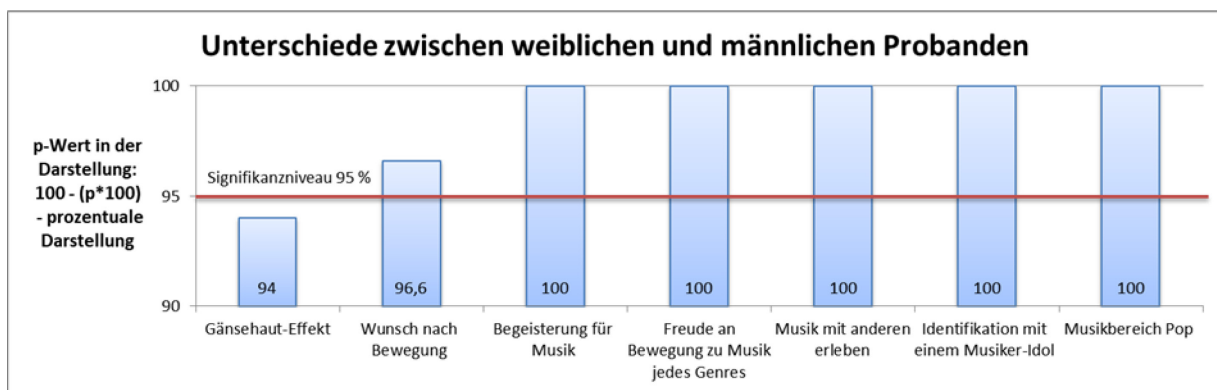


Abbildung 11: Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden

Im Blick auf sämtliche Fragestellungen beider Evaluationsbögen lassen sich grundsätzlich signifikante Haltungsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden (Kapitel V.1.6.) feststellen. Tabelle 36 zeigt, dass der Geschlechterunterschied beim Gänsehaut-Effekt ($t(2,76)=0,16$; $p=0,006$; $d=0,44$) und dem Wunsch nach Bewegung bzw. Tanz ($t(0,16)=2,13$; $p=0,034$; $d=0,35$) während der OF hoch signifikant ist. Bei der Begeisterung für Musik und dem Wunsch gerne zu singen ist der Unterschied höchst signifikant ($t(0,15)=5,02$; $p=0,000$; $d=0,82$). So verhält es sich ebenfalls mit der grundsätzlichen Lust und Freude an Bewegung zu Musik jedes Genres ($t(0,15)=5,89$; $p=0,000$; $d=0,96$), Musik mit anderen zu erleben ($t(0,15)=4,19$; $p=0,000$; $d=0,68$), die Identifikation mit einem Musiker-Idol ($t(0,79)=3,84$; $p=0,000$; $d=0,88$) und im Besonderen für den Musikbereich Pop ($t(0,15)=5,09$; $p=0,000$; $d=0,82$).

Der Befund verweist a) auf die im Theorieteil angeführten mehr und weniger offensichtlichen Widersprüchlichkeiten der Bildungswirklichkeit von Mädchen und jungen Frauen, dabei besonders auf die b) generelle jugendliche Lebenswelt und im Besonderen die von Jungen in der Lebenswelt Schule. Beide Gedankengänge münden in der Zusammenschau in die Bedeutung jugendlicher Lebenswelten für Bildung. Das Ergebnis (vgl. Kapitel V.1.6.) deutet darauf hin, dass kulturelle Bildung bei Jugendlichen unserer Zeit in umfassendem Maße qualitativ und auf unterschiedlichen Ebenen zu hinterfragen ist.

a) Wie bereits in der Theorie angeführt, erleben Mädchen und junge Frauen auch in unserer Zeit trotz vielfältiger Handlungsmöglichkeiten bestehende traditionelle Weiblichkeitsanforderungen. Innerhalb der OECD hat Deutschland an dieser Stelle das größte Geschlechtergefälle (vgl. Kapitel I; OECD, 2015). Die OECD-Studie weist nach, dass in vielen Teilnehmerländern Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich besser abschneiden. Mädchen zeigen beim Lesen und in den Sprachen signifikant höhere Werte. Außerdem wird im Blick auf die Volkswirtschaften und ihre mathematischen Voraussetzungen sofort deutlich, dass Mädchen gleich starke oder gar bessere Leistungen erbringen als Jungen. Typisch männliche vs. weibliche Lebensmuster im Unterschied scheint es, wie in Kapitel I bereits ausgeführt, nach der Shell-Studie aus dem Jahr 2000 im Grundsatz so nicht zu geben (vgl. Deutsche Shell, 2000, S. 21). Was bedeutet dieser Hintergrund für die kulturelle Lebenswirklichkeit Jugendlicher unserer Zeit? Betrachtet man das andere Geschlecht unserer Gesellschaft, entsteht folgender Eindruck:

b) Bei Jungen steht das Erarbeiten von Stoff, das Lernen, wohl vordergründig im Zentrum, gleichgewichtet lernen sie aber parallel für ihr Leben. Kollektive Erfahrungen mit Gleichaltrigen werden von Konnotationen ihrer Geschlechterrollen flankiert. An Kleidung, Haarschnitt, Materialien und ihrer Ausstattung sind sie gut zu erkennen, innerlich weisen sie allerdings häufig ganz unterschiedliche Verhaltensmuster auf, sind dennoch geschlechterorientiert unterwegs, und aus der Jungenforschung wissen wir mittlerweile, dass sich Unterschiede aufzeigen lassen (vgl. Theorieteil Kapitel I; Winter, 2008, S. 403-409). Für einen sinnvollen pädagogischen Zugang bei Jungen scheint es zunächst wichtig zu sein, auf ihre Individualität zu achten, und dabei eine gruppenbezogene Perspektive im Blick zu behalten. Bei Schmitz (2009, S. 1-38) wurde in diesem Zusammenhang bereits eine Wechselwirkung zwischen Geschlechterbildern, Individualität und Identität aufgezeigt und in dieser Arbeit angeführt.

Detaillierte Unterschiede lassen sich allerdings im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der Evaluation und den Experten-Interviews doch ableiten: Demnach scheinen sich a) Mädchen stärker vom musischen Teil der OF ansprechen zu lassen, dabei vordergründig von Emotionen, die Musik evozieren und transportieren. Dies belegen ihre jeweiligen Angaben zur Musikaffinität und der Wirkung der OF in den Fragebögen. Im Zusammenhang mit der OF der vorliegenden Untersuchung waren es allerdings sogar eher b) Jungen, die sich besonders auffällig auf den Kontext am Instrument selbst einlassen konnten. Im Vergleich bestätigen alle drei Lehrkräfte in den Experten-Interviews die Tatsache, dass die Jungen sich überdurchschnittlich engagieren. Diese Faszination an der Orgel lässt sich hier möglicherweise zum einen an technischen und physikalischen Hintergründen des Instruments – vergleichbar denen einer ‚Maschine‘ – erklären, und zum anderen damit, dass Jungen zumindest vordergründig häufig naturwissenschaftlich und technisch (haptisch) orientiert sind – so, dass sie den ganzen Mechanismus des Instruments eigenständig selbst betätigen und verstehen wollen. Zum anderen scheint sich in ihrem besonderen Engagement zu zeigen, dass sie gruppendynamisch orientiert sind und am Instrument selbst vor sich und vor der Klasse den ‚Macher‘ geben. So gesehen scheint ein besonderer Reiz am außerschulischen Lernort Kirche (Orgel), dem diese Untersuchung zugrunde liegt, zu sein, dass das Lernen am Instrument selbst die beiden Aspekte Kunst und Technik in hohem Maße vereint, und daher Mädchen wie Jungen gleichermaßen, auf verschiedenen Ebenen, anspricht. Vorbildung (UE) der Schülerinnen und Schüler führt an dieser Stelle zu zusätzlichem Lerninteresse, wobei im Verlauf der OF gleichzeitig ein erwachendes Interesse bei besonders zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern zu beobachten ist. Aufgrund von Sensibilisierung und erwachendem Interesse als Vorteile des außerschulischen Lernorts nehmen die Probandinnen und Probanden der Stichprobe am außerschulischen Lernort besondere Erfahrungen mit. Im Anschluss an die OF bestätigen sie dies selbst in unmittelbaren (positiven) Feedbacks. Die Erlebbarkeit des Lerngegenstandes über unterschiedliche Sinneswege stärkt, wie bereits mehrfach ausgeführt und bestätigt, die Sinneseindrücke der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Lernprozesses. In ihren eigenen Äußerungen zu den Inhalten waren die Schülerinnen und Schüler am außerschulischen Lernort herausgefordert, sich sprachlich klar auszudrücken und sich über die Konfrontation mit Fachtermini selbst weiter zu entwickeln. Aus der Perspektive des qualitativen Befunds lässt sich die in den quantitativen Ergebnissen dargestellte Sichtweise bestätigen. Dabei bekräftigt er hintergründig doch signifikante Unterschiede weiblicher und männlicher Probanden der Stichprobe.

VI.1.2.4. Zwischen den beiden Realschulen der Stichprobe sind signifikante Unterschiede zu verzeichnen, die sich mitunter von ihrer Ansiedlung im städtischen bzw. ländlichen Raum herleiten lassen.

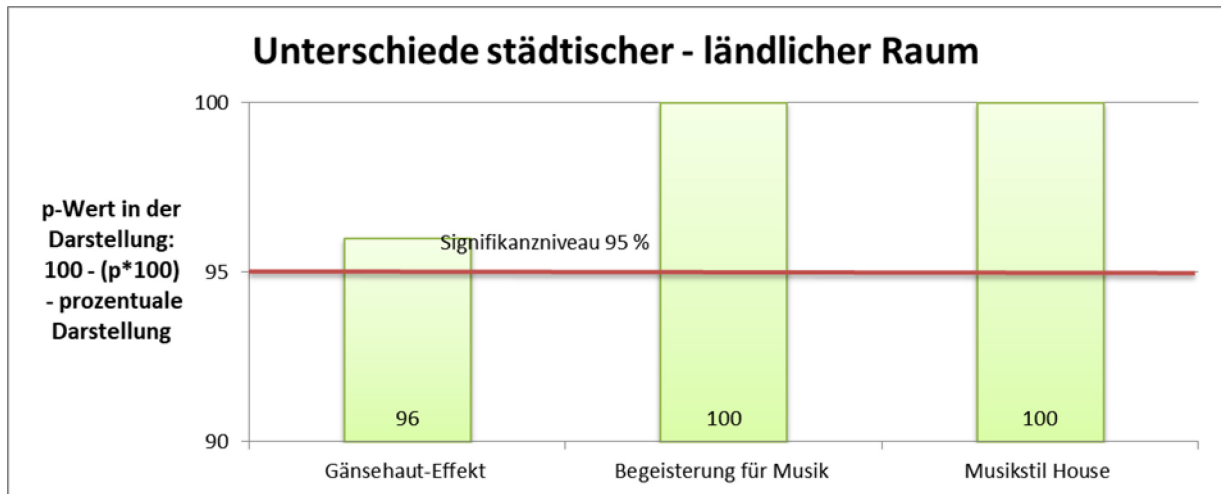


Abbildung 12: Unterschiede städtischer – ländlicher Raum

Bei der Gegenüberstellung sämtlicher Items zwischen der Realschule im städtischen und ländlichen Raum (Kapitel V.1.7.) fallen in Tabelle 37 signifikante Unterschiede auf: Im Blick auf einen Gänsehaut-Effekt ist der Unterschied hoch signifikant ($t(0,16)=2,89$; $p=0,04$; $d=0,50$). Bei einer generellen Begeisterung für Musik ($t(0,15)=-3,84$; $p=0,000$; $d=-0,66$) und im Besonderen für den Musikstil House kann sogar ein höchst signifikanter Unterschied ($t(0,15)=3,68$; $p=0,000$; $d=0,64$) aufgezeigt werden.

Im Blick auf einen Unterschied der musikalischen Sozialisation zwischen städtischem und ländlichem Raum sind Schülerinnen und Schüler beider Regionen gleichermaßen sozialisiert. Interessant scheint aber im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung die Art und Weise zu sein: Während Schülerinnen und Schüler auf dem Land stärker in das Vereinsleben eingebunden sind und dadurch oft mit Werkliteratur von Musikvereinen bzw. Musik der Eltern generation aufwachsen, ist dies bei Schülerinnen und Schülern aus dem städtischen Bereich eher selten der Fall (vgl. Calmbach et al., 2013, S. 37-78, S. 137-150, S. 201-212). Es besteht eine Tendenz, aktiv weniger zu musizieren, und sie teilen auch weniger Freizeitaktivität mit den Eltern, wo sie ggf. gemeinsam mit Musik zu tun hätten (vgl. Calmbach et al., 2013, S. 37-78, S. 137-150, S. 201-212). Im Blick auf Genres sind sie unter Umständen internetaffiner, grenzen sich in der Gruppe der Jugendlichen stärker durch Musik von den Erwachsenen ab und kennen dadurch auch mehr Stile (vgl. Theorieteil Kapitel I und

Kapitel V.1.7., Tabelle 38). Kulturelle Bildung in unserer Zeit fördert dabei sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum auf bildungstheoretischer Ebene den Prozess der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit kulturellen Alltagspraktiken ihrer Lebenswelten. Dabei bilden auch hier ästhetische Symbolisierungsformen, künstlerische Praxis und Formen zur Entwicklung eigener Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen wesentliche Auseinandersetzungsformen ab. Wobei die im Verlauf dieser Prozesse entstehenden Wechselwirkungen zwischen äußerer Herausforderung und eigenem Handeln in der vorliegenden Studie nachgewiesenermaßen immense Entwicklungschancen bergen. Dabei handelt es sich vor allem auch um die künstlerische Dimension, bei der es gilt, immer wieder aufs Neue Systeme zu öffnen (vgl. Kapitel I.6.). Eine kulturelle Infrastruktur muss gerade im Zusammenhang mit außerschulischem Lernen zentral in den Fokus genommen werden und darf den Blick beispielsweise aus dem ländlichen Lebens- und Arbeitsbereich gegenüber dem städtischen keinesfalls verstellen. Kooperationen wie sie die vorliegende Untersuchung darstellt oder zwischen Jugendarbeit, Schule, Museen, Theater und Kultureinrichtungen sind dabei maßgeblich richtungsweisend und zeigen nach Grube & Lasch (2005) exemplarisch Wirkungen und Erfolge.

Ergänzend zeigen die Experten-Interviews auf, dass sowohl schwache als auch interessierte Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der OF mitreißen und begeistern lassen, wobei ihr Interesse am Experiment des außerschulischen Lernorts dabei im Vordergrund steht. In besonderer Weise ist dies für Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum der Fall. Potentielle Voraussetzungen für Gelingensbedingungen am außerschulischen Lernort stellen die Experten-Interviews in 15 Nennungen (vgl. Tabelle 41) in hervorgehobener Weise dar. Authentizität ist dabei ein besonders wichtiger Parameter und meint in erster Linie die Wirkung der Vermittlungspersönlichkeit auf die Schülerinnen und Schüler am außerschulischen Lernort. Ein kooperativer Entwicklungsprozess zwischen Lehrkräften und der Vermittlungsperson am außerschulischen Lernort, die Inspiration, die Entwicklung und zusätzlicher Gewinn im Mehrwert des gesamten Lehr-Lern-Settings, den Schule innerhalb und außerhalb ermöglicht, erscheint dabei höchst relevant. In dieser Verbindung – Neues erleben, den Erfahrungshorizont erweitern, Ausprobieren – sind dies alles wesentliche Faktoren, die im kooperierenden Modell am außerschulischen Lernort von signifikanter Bedeutung sind und über die Neugier der Schülerinnen und Schüler letztlich das Interesse und die Konzentration befördern und zu einer anderen Lernwirksamkeit führen. Die gemeinsamen Absprachen und die sorgfältige Vorbereitung von UE und OF stellen darüber hinaus eine

besondere Gelingensbedingung dar. Auf inhaltlicher wie motivationaler Ebene korrelieren beide in besonderer Weise und ermöglichen ein durchlässiges Lehr-Lern-Setting im schulischen Unterricht und außerhalb der Schule. Dabei erscheinen die Abläufe in der Anordnung und Planung vor allem am außerschulischen Lernort und die Struktur dortiger Vermittlungsaspekte (Methodik) als besonders relevant.

VI.1.2.5. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen Musikaffinität und der Begeisterung für den schulischen Musikunterricht (Korrelationswert nach Pearson).

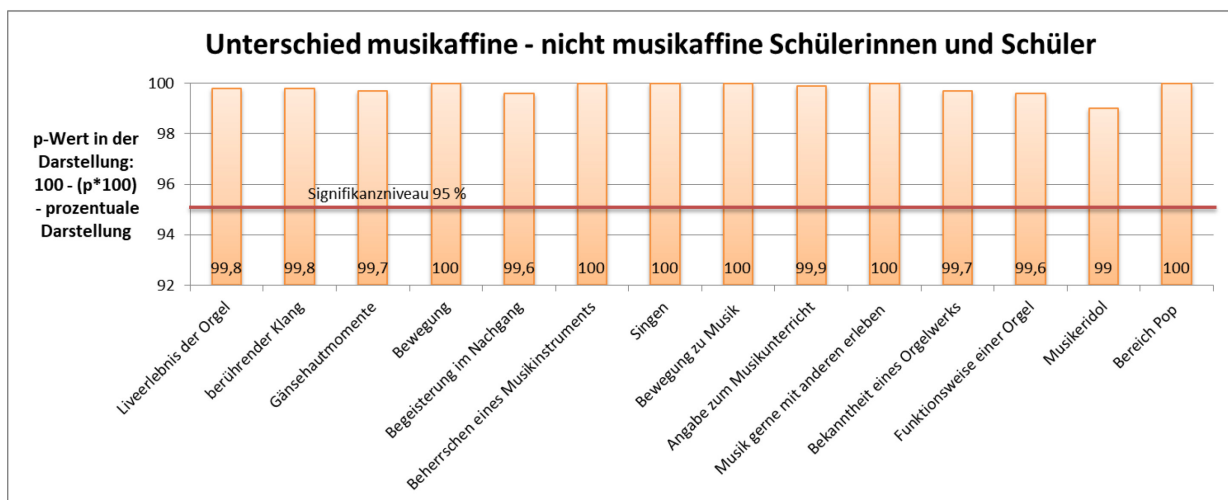


Abbildung 13: Unterschied musikaffine – nicht musikaffine Schülerinnen und Schüler

Aus der Musikaffinität und der Begeisterung für den schulischen Musikunterricht der Probanden der Stichprobe ergeben sich bestimmte Korrelationen (Kapitel V.1.8. und V.1.9.), die in den Tabellen 38/39 dargestellt sind. Nicht affine Schülerinnen und Schüler schätzen sämtliche Items schlechter ein. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Konzeption des Vermittlungsangebots für diese Gruppe anders zugeschnitten werden muss. Es ist ebenfalls in Betracht zu ziehen, ob generell ein anderes Angebot in Erwägung gezogen werden sollte und gleichzeitig eine andere Vor- und Nachbereitung im Unterricht stattfinden muss. Alle übrigen Gegenüberstellungen ergaben an dieser Stelle keine signifikanten Merkmale. Im Vergleich dazu ergaben sich bei den meisten Items unter Berücksichtigung einer besonderen Begeisterung für den schulischen Musikunterricht ähnlich signifikante Unterschiede zwischen

Schülerinnen und Schülern, die Musikunterricht toll finden, und Schülerinnen und Schülern, die Musik weniger oder gar nicht mögen. Die Daten zeigen auf, dass der außerschulische Lernort Schülerinnen und Schüler anspricht, die auch den Musikunterricht in der Schule mögen. Schülerinnen und Schüler hingegen, die Musikunterricht im schulischen Kontext nicht mögen, geben auch bei der OF signifikant schlechtere Werte an. Das zeigt deutlich, dass der außerschulische Lernort eine zusätzliche Förderung der ohnehin Interessierten ist, aber zunächst keine herausragende Besonderheit für Schülerinnen und Schüler darstellt, die ihren Musikunterricht in der Schule nicht mögen. Es ist, wie bereits erwähnt, davon auszugehen, dass musikkaffine Schülerinnen und Schüler Musikunterricht grundsätzlich schätzen. Dies belegt auch die signifikante Korrelation zwischen Musikaffinität nach Pearson auf der einen Seite und der grundsätzlichen Begeisterung für den schulischen Musikunterricht ($r=0,304$; $p<0,01$; $d=-0,68$). Eine bestehende hohe Korrelation zwischen Musikaffinität und der Begeisterung für den schulischen Musikunterricht ist vorausgehend nachgewiesen und quantitativ bereits im Korrelationswert nach Pearson bestätigt. Viele der in den vorigen Unterkapiteln bereits ausgeführten qualitativen Wirkfaktoren spielen auch hier eine besondere Rolle. Probandinnen und Probanden der Stichprobe, die am außerschulischen Lernort für sich persönlich profitiert haben, sind in ihrer Leistungs- und Wissensentwicklung in besonderer Weise vorangekommen. Dabei sind Entwicklungsprozesse in Gang gekommen, die bei den entsprechenden Schülerinnen und Schülern im Blick auf ihre Musikaffinität in Zusammenhang mit dem schulischen Musikunterricht zusätzliche Förderung ermöglichen. Die Lernprozesse, die über emotionale Eindrücke am außerschulischen Lernort in Gang gesetzt oder zumindest befördert wurden, spielen auch hier eine besondere Rolle. Die von Lehrkräften als äußerst interessiert beschriebenen Probandengruppen erfahren besondere Förderung auch an dieser Stelle über ein besonderes Motivationsmaß am außerschulischen Lernort sowie über zusätzliche motivationale und emotionale Parameter. Der qualitative Befund bestätigt auch hier die gegenübergestellten und triangulierten quantitativen Ergebnisse und deutet an dieser Stelle auf den ‚Matthäus-Effekt‘ (vgl. Brendel, 2016; Lutter, 2012, S. 19-25, S. 26-28; Merton, 1985, S. 147 f.; Zuckerman, 2010, S. 309-340) hin.

VI.1.3. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Grenzen der vorliegenden Studie

Im Rahmen der Untersuchung dieser Dissertation in Form einer Interventionsstudie wurden verschiedene Effekte des außerschulischen Lernorts Kirche am Instrument Orgel untersucht.

Dabei wurden bei den Schülerinnen und Schülern motivationale und kognitive Prozesse sowie Emotionen im Lehr-Lern-Setting besonders berücksichtigt und im Blick auf Mädchen, Jungen und kulturelle Jugendbildung in unserer Zeit in den Fokus gerückt.

Folgende Effekte zeigten sich dabei:

- Der außerschulische Lernort fördert Leistungszuwachs musikkaffiner Schülerinnen und Schüler. Durch Vorwissen in der individuell persönlichen Bildungsbiographie erweist sich ein ruhiger und konzentrierter Lernprozess und eine bessere Verknüpfung mit der schulischen UE als möglich. Emotionale Eindrücke in Verbindung mit dem Lerngegenstand erhöhen die Motivation, wodurch eine herausgehobene Leistungs- und Wissensentwicklung ermöglicht wird. Durch interaktive Einbindung in den Arbeits- und Lernprozess entsteht innerhalb des Lehr-Lern-Settings am außerschulischen Lernort keine Langeweile, sondern Faszination. Allenfalls ist ein (durch Ermüdung evozierter) Konzentrationsabfall zu verzeichnen.
- Ein weiterer Befund zeigt, dass sich das außerschulische Lernen zudem auch bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auf den Leistungszuwachs auswirkt. Zum einen findet man folglich den ‚Matthäus-Effekt‘ (siehe Absatz oben – vgl. Brendel, 2016; Lutter, 2012, S. 19-25, S. 26-28; Merton, 1985, S. 147 f.; Zuckerman, 2010, S. 309-340), der besagt, dass in der Regel leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von zusätzlichen Lernangeboten mehr profitieren als Leistungsschwache. Vorliegende Untersuchung zeigt aber auch, dass durch das Angebot zusätzlich auch schwache Schülerinnen und Schüler gefördert werden, was als letztendliches methodisches Ziel eines solchen Lehr-Lern-Settings gilt. Innerhalb der Untersuchung bietet der außerschulische Lernort Kirche am Instrument Orgel besondere Lernchancen, neue Erfahrungen als Lernvorteil sowie einen methodischen Wechsel im Blick auf Medien im schulischen Musikunterricht. Dieses alternativ korrespondierende Lehr-Lern-Setting erreicht mehr Schülerinnen und Schüler und nimmt sie inhaltlich konkreter mit.
- Dabei sind signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden sowie zwischen der Realschule im städtischen und im ländlichen Raum festzustellen. Bemerkenswert dabei ist, dass Jungen sich am außerschulischen Lernort Kirche besonders gut auf den Lerngegenstand Orgel einlassen konnten. Klares

sprachliches Ausdrucksvermögen, zunehmendes Interesse und Aktivität im Verlauf der OF sowie unmittelbare Feedbacks im Anschluss zeigen und bestätigen dies. Dabei konnten sich sowohl schwache als auch starke (interessierte) Schülerinnen und Schüler für den außerschulischen Lernort begeistern und dabei Neues erleben. Insbesondere war diese außerschulische Lern-Form für Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum im Blick auf eine andere (positive) Lernwirksamkeit ergiebig. Die Authentizität der vermittelnden Person im Lehr-Lern-Setting spielt eine zentrale Rolle und wirkt sich auf die Korrelation zwischen inhaltlicher und motivationaler Ebene innerhalb des Arbeits- und Wirkprozesses aus.

- Außerdem zeigt sich eine hohe Korrelation zwischen Musikkaffinität und der Begeisterung für schulischen Musikunterricht (vgl. ‚Matthäus-Effekt‘). Gemeint ist, dass der außerschulische Lernort an dieser Stelle diejenigen Schülerinnen und Schüler besonders anspricht, die auch schulischen Musikunterricht gut finden. Diejenigen, die schulischen Musikunterricht nicht gut finden, werden auch vom Lerngegenstand am außerschulischen Lernort tendenziell nicht stärker angesprochen. Sie geben jeweils signifikant bessere bzw. schlechtere Werte an. Es besteht also eine hohe Korrelation zwischen Musikkaffinität und der Begeisterung für schulischen Musikunterricht. Die entsprechenden Schülerinnen und Schüler profitieren an dieser Stelle persönlich im Bereich Leistungs- und Wissensentwicklung auf besondere Weise.

VI.2. Grenzen der Studie, Schlussbetrachtung, Implikation und Ausblick

Grenzen (Limitationen) der Studie

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Aussagen der Studie im Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe auf Schülerinnen und Schüler der Realschulklasse 8 beschränken. Bei Probandinnen und Probanden anderer allgemeinbildender Schulen oder Klassenstufen könnten durch unterschiedliche Einflüsse andere Ergebnisse erwartet werden. Ggf. würden sich somit an dieser Stelle Grenzen der vorliegenden Untersuchung zeigen. Der in Kapitel V.1.3. generell nachgewiesene Leistungszuwachs bei sämtlichen Probanden der Stichprobe ist insofern fraglich und kann deshalb nur als Annäherung gelten, dass der Leistungszuwachs ausschließlich als Differenz zwischen $M_{(HJ)}$ und $M_{(Klausur)}$ betrachtet werden kann und dem methodischen Design geschuldet kein Pre-Test in Form einer

Testklausur der kompletten Stichprobe vor der OF durchgeführt worden ist (vgl. Kap. IV.4.4.). Spezifisch andere Ergebnisse in Bezug auf Qualitäts- oder Gütekriterien am außerschulischen Lernort sind im Datenergebnis der vorliegenden Untersuchung (vgl. beispielsweise Kapitel V.2.2. bzw. V.2.2.1.3.) jedoch vermutlich an verschiedenen Stellen unwahrscheinlich, weil Kriterien wie die Authentizität einer Vermittlungsperson o. ä. auch im Zusammenhang mit anderen Stichproben die gleiche Bedeutung einnehmen würden. Die Authentizität, also die Wirkung der Vermittlungspersönlichkeit am außerschulischen Lernort, beeinflusst den Lehr-Lern-Prozess dabei wesentlich (vgl. beispielsweise Kapitel II.3.2.). Ausgehend von der vorliegenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse wäre in einem nächsten Forschungsschritt zu klären, worauf die beschriebenen Effekte im Zusammenhang mit außerschulischem Lernen genau zurückzuführen sind und inwiefern diese an der Besonderheit der speziellen Örtlichkeit (Kirchenraum), dem entsprechenden Orgel-Instrument vor Ort, am individuellen musikalischen Erleben der einzelnen Probandinnen und Probanden, den gewählten didaktischen Methoden oder der die OF durchführenden Person liegt.

Methodenkritische Anmerkungen: Hinsichtlich der Einschränkungen beim Vorgehen der vorliegenden Untersuchung mittels Fragebögen innerhalb der quantitativen Teilstudie ist ex post festzuhalten, dass die verwendeten Bögen projektbezogen forschungsleitend erstmalig entworfen und eingesetzt wurden (vgl. Bühner, 2006, S. 175; Lienert und Raatz, 1994, S. 1-23; Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 21-118). Im Forschungsfortgang wäre entlang neuer Ergebnisse zu überprüfen, an welchen Stellen der Bögen hinsichtlich der Items nachjustiert werden müsste. Im Blick auf das vorliegende Untersuchungsvorgehen bei den Experten-Interviews der qualitativen Teilstudie handelt es sich um eine spezifische Auswertungstechnik, die auf forschungsleitende Weise im übergeordneten Forschungsplan verankert sein muss. Möglicherweise wäre im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch ein explorativeres Untersuchungsvorgehen passend gewesen, sodass die Inhaltsanalyse nicht stark eingeengt wird und damit möglicherweise ihre Flexibilität verliert. Hierbei sollte immer eine zielorientierte Einschätzung der Gegenstandsangemessenheit im Vordergrund stehen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 29-122; Mayring, 2010, S. 130 f.).

Ein dabei nicht durchgeführter Pre-Test stellt hier ohne Frage eine Limitation dar. Dennoch ermöglicht der Rekurs auf Klausur- bzw. Halbjahresnote im Fach Musik ein Quasi-Experiment über Quasi-Experimentelle-Kontrollgruppen bzw. Wartekontrollgruppen, die im Forschungsdesign einen expliziten Pre-Test ersetzen sollen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S.

193-205; Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 169 ff.). Deshalb ist die Klausur (Note) als Erhebungsinstrument geeignet und als Teil des methodischen Designs entsprechend aussagekräftig. Gleichzeitig ermöglicht die finale Triangulation am Ende des Auswertungsprozesses multiperspektivische Blickwinkel mit deutlicher Aussagekraft im Blick auf die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung.

Erläuterung zur Diskrepanz von Klausur (Pflicht) und Freiwilligkeit (Studie) unter forschungsethischen Gesichtspunkten: Die Teilnahme an der Studie hat auf freiwilliger Basis stattgefunden. Es wurden auch nur Zensuren von Schülerinnen und Schülern in die Untersuchung mit einbezogen, die nach Unterzeichnung der Einverständniserklärung freiwillig teilgenommen hatten. Insgesamt betrachtet wurden keine Klausurnoten von Schülerinnen und Schülern verwendet, die nicht an der Studie teilgenommen hatten (vgl. Fußnote 41).

Schlussbetrachtung, Implikation und Ausblick

Neugier fördert die Lernwirksamkeit am außerschulischen Lernort und führt die Schülerinnen und Schüler als wesentlicher Faktor über neugieriges Interesse zur Konzentration. Ebenso ist der kooperative Entwicklungsprozess zwischen Lehrkräften und der Vermittlungsperson am außerschulischen Lernort dabei signifikant für Inspiration, Entwicklung und Gewinn an inhaltlichem wie pädagogischem Mehrwert. Abläufe, Anordnung bzw. Planung der Abläufe sind zentrale Gelingensbedingungen am außerschulischen Lernort. Dabei gewinnt die Vorbereitung der OF im Vorfeld zur UE und in deren Anbindung an besonderer Bedeutung. Der Vermittlungsaspekt in der Methodik ist ein zusätzlich wesentlicher Faktor, der für eine gezielte Vermittlung des Lerngegenstandes an die Schülerinnen und Schüler eine signifikante Rolle spielt, Methodenwechsel beugen dabei langatmigen Vermittlungsphasen vor. Zusammenfassend sind dies alles maßgeblich relevante Faktoren, die im kooperierenden Modell am außerschulischen Lernort von signifikanter Bedeutung sind. Alle diese Faktoren flankieren bzw. ergänzen den inhaltlich-didaktischen Musikunterricht in der Schule im Blick auf Mehrwert und Wissensgewinn.

Im weiteren Forschungsfortgang wäre in unmittelbarem Zusammenhang mit der vorliegenden Studie zu überprüfen, wie zum einen die Ergiebigkeit des Feldnotiztagebuchs im Blick auf das Forschungsdesign gesteigert werden kann (vgl. Kapitel IV.4. bzw. Kapitel IV.4.1.) und

wie zum anderen der außerschulische Lernort Kirche am Instrument Orgel auch für nicht musikkaffine Schülerinnen und Schüler konzipiert und durchgeführt werden muss, um noch wirkmächtiger sein zu können (vgl. Kapitel V.1.2. – V.1.5.). Dabei kann eine größere und regelmäßige curriculare Verankerung des außerschulischen Lernorts als offene Lernform begriffen und erlebt werden, was letztlich dazu verhelfen würde, Barrieren zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Lerngegenstand abzubauen. Das Evozieren von interessenförderndem Unterricht im Blick auf Catch- und Hold-Faktoren (zunächst kurzfristiges Interesse wecken, dann möglicherweise Stabilisierung durch thematische und methodische Einbindung ins Curriculum – vgl. Mitchell, 1993, S. 424-436) und gleichzeitig ein stärkerer Blick auf die fachdidaktische Eingliederung kann dabei die weitere Entwicklung und Einbettung kognitiver und affektiver Lernziele bisher nicht musikkaffiner Schülerinnen und Schüler im Curriculum bewirken. Mehrere aufeinanderfolgende Besuche des außerschulischen Lernorts können unter Umständen ausschließlich kurzfristig positive Lerneffekte überwinden und das Interessenniveau halten. Eine besonders starke Vor- und Nachbereitung des Besuchs am außerschulischen Lernort wäre eine Möglichkeit, dafür den geeigneten Rahmen zu schaffen. In der Konsequenz sind hier noch stärkere Abstimmungen der Bildungsabsichten zwischen Lehrkräften und Verantwortlichen des außerschulischen Lernorts gefragt. Inwiefern die Aspekte von Motivation und Leistungsdruck im direkten Blick auf die noch bevorstehende oder bereits absolvierte Klausur eine Rolle spielen und sich psychometrisch auf die Schülerinnen und Schüler auswirken, müsste in einem weiteren Forschungsschritt geklärt werden.

Um weitere bisherige Begrenzungen der vorliegenden Untersuchung zu überwinden, erscheint für weiteres Forschungsvorgehen interessant, mit anderen Stichproben, beispielsweise auch in anderen Regionen, zu arbeiten. Außerdem wäre es im Blick auf die Fragebögen (Skalen) spannend und ergiebig, mit anderen Konstrukten zu arbeiten, da die in dieser Untersuchung verwendeten Bögen direkt aus dem forschungsleitenden Interesse heraus entstanden sind und in dieser Form erstmalig verwendet wurden. Im Blick auf einen generellen Leistungszuwachs, als das im Grunde höchste pädagogische Ziel einer kognitiven Beanspruchung, das weit über reines Faktenwissen hinaus geht, müsste dargestellt und diskutiert werden, was die Klausur testet. Ein vergleichender Test sowie die Überprüfung von Nachhaltigkeit, könnten den weiteren Forschungshorizont zusätzlich befördern und erweitern.

Der zu Beginn dieser Arbeit eingeführte Begriff *desideratum* lässt abschließend die Frage stellen: Was an *Erwünschtem* liefern letztendlich die Ergebnisse dieser Untersuchung? Zentral stellt sich dabei außerschulisches Lernen im musikalischen Kontext in unmittelbarer Anbindung an die jeweilige UE heraus. Der außerschulische Lernort als methodischer Wechsel fordert gleichzeitig verschiedene Perspektiven ein und fördert in der Individualität der Schülerinnen und Schüler eigene Herangehensweisen an den Lerngegenstand innerhalb des Lehr-Lern-Settings. Im folgenden Ausblick steht noch einmal der in der vorliegenden Untersuchung ins Zentrum gestellte Spagat zwischen Wissensvermittlung und Erkenntniserwerb im Fokus.

Die in Kapitel V.2.2. dieser Arbeit im Rahmen der Experten-Interviews benannten Probleme im Zusammenhang mit dem außerschulischen Lernort spiegeln eine Korrelation zwischen der methodischen vs. inhaltlichen Vorbereitung von Lehrkräften wider. Dabei scheint die methodische Vorbereitung weitaus zeitintensiver zu sein. Der Aufwand in der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort sowie logistische Fragen scheinen dabei zunächst eine erste große Hürde zu bilden, obwohl sich der Sinn dieses Methodenwechsels grundsätzlich erschließt. Eher wenige Lehrkräfte sehen die Aufteilung an dieser Stelle als etwa gleichrangig (vgl. Bailer, 2005). Ein Beispiel aus der angeführten Bailer-Studie im Blick auf das Gymnasium: Die Unterrichtsplanung findet auf zwei Ebenen statt. Zum einen inhaltlich zum anderen methodisch. Dabei beschränken sich inhaltlich empfundene Faktoren im Blick auf eine UE in der Unterstufe im Wesentlichen auf inhaltliches Wissen aus dem Studium, das unmittelbar abrufbar ist und keiner zusätzlich neuen Aneignung bedarf. Eine UE in Parallelklassen bietet sogar die Chance, ohne Erweiterung des Methodenrepertoires gleiche Inhalte neu aufzubereiten. Aus methodischen Fehlern lassen sich Modifikationen ableiten, die in Adaption als Unterrichtskonzept für die Parallelklasse vorliegen kann. Der Blickwinkel empfundener Faktoren bei methodischer Planung einer UE in der Unterstufe richtet sich nahezu komplett auf fachdidaktische Aspekte (vgl. Bailer, 2005). In der Untersuchung von Bailer plädieren die Experten (Lehrkräfte) für den Erwerb von Methodenkompetenz durch ‚learning by doing‘. Dabei spielt der Mut, Neues auszuprobieren, sich methodisch fortschrittlich weiterzuentwickeln sowie im Misserfolg Fehler zu suchen, zu analysieren, auszuwerten und das Unterrichtskonzept zu überarbeiten, eine wesentliche Rolle. Offene Lernformen werden in einem Experten-Interview bei Bailer

als besondere Chance des Austestens von Grenzen bei Schülerinnen, Schülern sowie Lehrkräften gleichermaßen hervorgehoben:

»Die offenen Formen gefallen mir sehr gut, weil ich merke, dass die Schüler aktiv werden. Ich habe heuer in einer sechsten Klasse gleich am Anfang ein Projekt gestartet, wo sie vier Stunden zu Verfügung hatten, sich die Gruppen selber bilden mussten, ein Thema selber finden mussten, das bearbeiten und danach reflektieren, ob es funktioniert hat. Ich würde sagen, im Grunde genommen ist es in die Hose gegangen. Ich habe mich dafür aber nicht geniert und ich genieße mich dafür auch jetzt nicht. Ich habe dann mit den Schülern reflektiert und gesagt: ‚Genau das ist ein Lernprozess auch für Euch gewesen.‘ In einem anderen Fall haben wir Jandl-Gedichte in Gruppenarbeit mit der Stimme und Instrumenten vertont. Das habe ich gemacht, obwohl ich die Klasse erst vier Wochen gekannt habe. Es war eigentlich lustig und das Ergebnis war ganz okay.« (Bailer, 2005, S. 138)

Bei einer solchen Art des ‚Learning-by-doing‘-Prinzips lässt sich im Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses aufgrund unterschiedlicher und differenzierter Herangehensweisen an die Themenspektren ein konkreter Altersbezug durchaus vernachlässigen. Wie bereits erwähnt, hängen Unterrichtsvorbereitung und der Besuch eines außerschulischen Lernorts oft vom Zeitbudget der Lehrkräfte und den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule ab. Deshalb ist über den außerschulischen Lernort in seiner curricularen Bedeutung sowie seiner methodischen Perspektive im Speziellen weiter nachzudenken. Seine besonderen Chancen im Lehr-Lern-Setting dabei immer wieder zu reflektieren, auszutarieren und neu zu justieren, erscheint dabei besonders sinnvoll. In der Gesamteinschätzung des Stellenwerts des musischen Fächerkanons an der Schule kommen die Befragten in der Untersuchung bei Bailer (2005) zu dem Ergebnis, dass schulischer Musikvermittlung eine tendenziell mittelmäßige Bedeutung zukommt. Sie gehen dabei davon aus, dass das Renommee des Faches unmittelbar und mittelbar mit außerunterrichtlichen musikalischen Aktivitäten von Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern zusammenhängt. Diesen Aspekt greift die vorliegende Untersuchung auf und spiegelt sie in Teilen der Ergebnisse wider. In einem Forschungsfortgang der vorliegenden Studie könnte also in einer weiteren Dimension von besonderem Interesse sein, inwieweit der außerschulische Lernort über die Partnerschaft zum schulischen Musikunterricht hinaus eine Brücke schaffen kann, um mit Neugier, Faszination

und Spannung als Bindeglied zwischen außerschulischem Musizieren und schulischem Musikunterricht zu fungieren und dem Fach vorder- wie hintergründig eine neue Qualität zu verleihen.

VI.3. Fazit

Mit der vorliegenden Untersuchung sollten verschiedene Effekte außerschulischen Lernens in Verbindung mit der UE Orgel in den Blick genommen werden. Sämtliche Ergebnisse der Studie erneut dazustellen, würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen und ist für ein abschließendes Resümee nicht erforderlich. Zusammenfassend können aber die Annahmen in These und Forschungsfragen insofern gestützt werden, dass vieldimensionales Lernen bei den Probandinnen und Probanden der Stichprobe besondere Chancen einer intellektuellen Förderung ermöglicht. Sowohl bei leistungsstarken als auch bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern wirkt sich der außerschulische Lernort im Sinne eines Leistungszuwachses entgegen dem sonst üblichen ‚Matthäus-Effekt‘ aus. Die Integration von Lernprozessen auf emotionaler Ebene fördert die Arbeits- und Lernmotivation, u. a. über den Faktor Faszination, zusätzlich und ermöglicht besondere Chancen und Erfahrungen als Lernvorteil. Außerdem zeigt sich bei allen Probandinnen und Probanden, allerdings insbesondere bei Musikaffinen, ein bemerkenswert positiver Effekt zwischen UE und außerschulischem Lernort hinsichtlich des Leistungszuwachses. Dies belegt sowohl der qualitative als auch der quantitative Teil der Untersuchung separat und in ihrer Zusammenführung mittels Triangulation. Im Blick auf signifikante Merkmale zwischen Mädchen und Jungen war auffallend, dass sich Jungen besonders gut auf den Lerngegenstand Orgel am außerschulischen Lernort Kirche einlassen konnten. Gelungene Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen tragen in sinnvoller Vernetzung unmittelbar zur Qualitätssteigerung von Wissensvermittlung bei und erhöhen in diesem Kontext zusätzlich den Vernetzungsgrad der einzelnen Bildungsträger.

VII. Verzeichnisse und Anhänge

VII.1. Literaturverzeichnis und Quellen

- Abele, A. (1996). Zum Einfluss positiver und negativer Stimmung auf die kognitive Leistung. In J. K. Möller, Emotionen, Kognitionen und Schulleistung (S. 91-111). Weinheim: Beltz.
- Abel-Struth, S. (1978). Ziele des Musiklernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2015). Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Allwardt, I. (2010). Musikvermittlung – Musica Spumante? Von der Kunst, zwischen Tradition und Innovation für Musik zu sensibilisieren und Hörräume zu gestalten. In R. Flender (Hrsg.), Innovation aus Tradition: Festschrift Hermann Rauhe zum 80. Geburtstag (Musikwissenschaft), S. 283-288.
- Alt, M. (1968). Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Altenmüller, E. (2003). Musikwahrnehmung und Amusien. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), Neuropsychologie (S. 439-449). Heidelberg: Springer.
- Ammon, G. (1995). Der mehrdimensionale Mensch: Zur ganzheitlichen Schau von Mensch und Wissenschaft. München: Pöhl.
- Anderson, J. R. (2007). Kognitive Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Ansohn, M. (2016). Außerschulische Lernorte für Musik. Musik in der Grundschule 2016/02, S. 6-11.
- Arenhövel, S. (2012). Transkulturalität und Musikvermittlung: Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. (S. Binas-Preisendörfer, Hrsg.) Musik und Gesellschaft, 33, Frankfurt a. M.: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Arnold, M. G. (1960). Emotion and Personality: Vol. 1 Psychological aspects. New York: Columbia University Press.

- Auftakte.de, Magazin für elementares Musizieren und Frühpädagogik. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <http://www.auftakte.de/2015/05/musikvermittlung-zwischen-gut-gemeint-und-gut-gemacht/>
- Bamford, A. (2010). Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Bastian, H. G. (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Baumert, J. & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.), Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe (S. 217-316). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In D. PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Berliner Philharmonie. (kein Datum). Abgerufen am 28. Juli 2018 von <http://berliner-philharmoniker.de/education>
- Bernfeld, S. (1914). Drei Reden an die Jugend. In U. Herrmann (Hrsg.), Jugendbewegung und Jugendforschung. Sämtliche Werke (Bd. 2, S. 85). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2013). Stadt – Land – Umland: Handlungsansätze für Kommunen im demographischen Wandel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bless, H. & Fiedler, K. (1999). Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen im sozialen Kontext. In M. Jerusalem & R. Pekrun, Emotion, Motivation und Leistung (S. 9-29). Göttingen: Hogrefe.
- Bloom, B., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, H. W. & Kratwohl, D. R. (1966). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.

- Blum, W. (2006). Die Bildungsstandards Mathematik. In W. Blum, C. Drücke-Noe, R. Hatrung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*, (S. 16-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bockhorst, H. (Hrsg.). (2011). *KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Boëthius, A. M. (1990). *Trost der Philosophie (Consolatio Philosophiae)*. (E. Gegenschatz & O. Gigon, Hrsg. und Übers.) Düsseldorf: Artemis Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Buderich.
- Bönsch, M. (2003). Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte. *Das Schullandheim*, 2, S. 4-10.
- Borg, I. & Staufenbiehl, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Bern: Huber.
- Bortz, J. (2016). In *Statistik für Sozial- und Humanwissenschaftler* (S. 280-281). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Bayerischer Rundfunk. (kein Datum). Abgerufen am 14. Juli 2020 von <https://www.br-so.de/education/>
- Braun, T., Fuchs, M. & Zacharias, W. (2015). *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Brendel, J. (2016). *Der Matthäus-Effekt in der Musikindustrie*. Passau: Monographie; Hochschulschrift.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching (Educational Practices Series, Vol. 1)*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brovelli, D., Fuchs, K., von Niedernhäusern, R. & Rempfler, A. (2011). *Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten (Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011 Ausg.)*. Münster: LIT.

- Brückler, F. M. (2017). Geschichte der Mathematik kompakt. Das Wichtigste aus Analysis, Wahrscheinlichkeitstheorie, angewandter Mathematik, Topologie und Mengenlehre. Heidelberg: Springer.
- Brühlwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (S. 343-397). Chur: Ruegger.
- Brünken, R. & Seufert, T. (2006). Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In H. Mandl, H. F. Friedrich & H. & Mandl (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 27-37). Göttingen: Hogrefe.
- Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. überarb Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2006). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München, Boston: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). In Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler (S. 175). Deutschland: Pearson.
- Bullner, J. (2013). Erfolgreiches Unterrichten unter Aufbau einer konstruktiven zwischenmenschlichen Beziehung zu den SchülerInnen und einem sicheren Umgang mit Störsituationen. Graz: Hochschulschrift.
- Bundesjugendkuratorium. (2009). Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? München: BJK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). Perspektiven der Forschung in der kulturellen Bildung. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Berlin: BMBF.
- Bundesverband Museumspädagogik e. V. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.museumspaedagogik.org/>
- BUNDESVERBAND THEATERPÄDAGOGIK E.V. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.butinfo.de>
- Calmbach, M. T. (2013). Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Heidelberg: Sinus-Akademie.

- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung (S. 177-198). Münster: Waxmann.
- Claus, R. D. (1995). Zur Echtheit von Toccata und Fuge d-Moll BWV 565. Köln-Rheinkassel: dohr köln.
- Cohen, E. C. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64 (1), S. 1-35.
- Cohen, J. (1988). In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (S. 79-80). Hillsdale: Academic Press.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, (S. 453-494) Champaign: University of Illinois.
- Dannecker, W. & Thielking, S. (2012). Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik, 2). Bielefeld: Aisthesis-Verlag.
- Dartsch, M. (Hrsg.). (2012). Neues hören und sehen ... und vermitteln: Pädagogische Modelle und Reflexionen zur neuen Musik. Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, 7, Regensburg: ConBrio.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster: Waxmann.
- Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. (kein Datum). Abgerufen am 17. Juni 2018 von <http://www.dwds.de>
- Deutsche Orchestervereinigung. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.dov.org/projekte-kampagnen/musikvermittlung>
- Deutschland, A. C.-V. (Hrsg.). (2011). „Schwerpunktthema Konzertpädagogik“. Musica sacra 3/2011.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (Hrsg.). (2011). Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Reihe: Talentförderung - Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Münster: Lit.
- Eberhard, D. M. & Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (2013). Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung: Versuch einer gründlichen Dokumentation. Vermitteln, Interpretieren, Forschen, Fördern, 1, Augsburg: Wißner.
- Eberhard, D. M. & Kraemer, R.-D. (2014). Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation. In B. Clausen (Hrsg.), Teilhabe und Gerechtigkeit, Musikpädagogische Forschung Band 35, (S. 205-214). Augsburg: Wißner.
- Eberhard, K. (1999). Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis konkurrierender Erkenntniswege. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eberwein, A. (1998). Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche. Hildesheim: Universität Hildesheim Universitätsbibliothek.
- Eggebrecht, H. H. (2014). Das Problem der Musikpädagogik mit der neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik. In W. Rüdiger (Hrsg.), Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes (S. 137). Mainz: Schott.
- Elbphilharmonien Hamburg. (kein Datum). Abgerufen am 31. Juli 2018 von <http://elbphilharmonie.de/de/instrumentenwelt>
- Erhorn, J. & Schwier, J. (2016). Pädagogik außerschulischer Lernorte: eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). Schulpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Evangelische Landeskirche in Baden, Kirchenpädagogik. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.ekiba.de/html/content/kirchenpaedagogik.html>
- Fischer, A. & et al. (2000). Jugend 2000 (Bd. 1). (Deutsche Shell, Hrsg.) Opladen: Leske + Budrich.

- Fischer, F. (2001). Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. Universität München. München: Forschungsbericht Nr. 142.
- Fisseni, H.-J. (1997). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen.
- Flick, U. (2011). Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forge, S. & Gembris, H. (2012). Singförderung in der Grundschule, Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“. Berlin: Lit.
- Fortmüller, R. & Konczer, K. (Juli 2008). <http://www.wissenistmanz.at>. Abgerufen am 17. Juni 2018 von http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2007-08/wissenplus05-0708_fortmueller-konczer_vorwissen-lernerfolg.pdf
- Frenzel, A. C. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns (S. 187-210). Münster: Waxmann.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2011). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen (S. 15-77). Paderborn: Schöningh.
- Fuchs, M. (2008a). Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Funkpotenzial. Musikvermittlung im Rundfunk. (2011). Das Orchester 7–8/2011.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). Essentials of learning for instruction (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gardner, H. (1989). Zero-based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. Studies in art education: a journal of issues and research in art education, S. 71-83.
- Gembris, H., Kraemer, R.-D. & Maas, G. (2006). Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Musikpädagogische Forschungsberichte Band 8. Augsburg: Forum Musikpädagogik.
- Germann, S. (2006). Zukunftsmodell Konzertpädagogik. Eine Studie zur Begegnung von Schulen und Sinfonieorchestern. Saarbrücken.
- Gerrig, R. J. (2008). Psychologie. Berlin: Addison-Wesley Verlag.

- Gieseke, W. (2007). Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2004). Emotions and Learning Strategies at school - Opportunities of Qualitative Content Analysis. In M. Kiegelmann (Hrsg.), Qualitative research in psychology, (S. 32-50). Schwangau: Ingeborg Huber.
- Gordon, E. W. (1989). Learning Sequences in Music. Skills, Content and Patterns. Chicago.
- Götz, M. & Gather, J. (2010). Wer bleibt drin, wer fliegt raus? IZI, S. 52-59.
- Götz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2009). Psychologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 71-92). Wiesbaden: VS Verlag.
- Graba, U. (2013). Evaluation eines musikalischen Mentoringsystems am Beispiel „Klasse Klassik“. Forum Musikpädagogik, 119 (Augsburger Schriften). Augsburg: Wißner.
- Greder-Specht, G. (2009). Emotionen im Lernprozess: Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernerfassungen. Hamburg: Kovac.
- Grell, J. & Wiechmann, J. (2008). Direkte Instruktion. In J. Wiechmann (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, (S. 39-51). 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Grout, D. & Palisca, C. (1988). A History of Western Music (Bd. Fourth Edition). New York: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Grube, T., Lasch, E. S. (Autoren) & Grube, T. (Regisseur). (2005). Rhythm is it! You can change your life in a dance class [Kinofilm].
- Gruhn, W. (2005). Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim: Olms-Forum.
- Gruhn, W. & Rübke, P. (Hrsg.). (2018). Musik lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern: Helbling Verlag.

- Gürzenich Orchester Köln. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.guerzenich-orchester.de/de/>
- Häder, M. (2010). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2. überarb Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburg, E. (kein Datum). Abgerufen am 31. Juli 2018 von <http://www.elbphilharmonie.de/de/instrumentenwelt>
- Hameyer, U. (2000). Entdeckendes Lernen. In J. Wiechmann (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis (S. 114-129). Weinheim: Beltz.
- Handschick, M. (2015). Musik als Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung: Möglichkeiten der Vermittlung neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung von Reflexion und Gestalthaftigkeit (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg Ausg., Bd. 3). Hildesheim: Olms.
- Harnischmacher, C., Höfer, U. & Blum, K. (2015). Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzskala). Berlin: Universität der Künste.
- Hartig, J. (2004). Methoden zur Bildung von Kompetenzstufenmodellen. In H. F. Moosbrugger (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen (Riezler-Reader) (S. 74-93). Frankfurt: Institut für Psychologie.
- Hartig, J. & Höhler, J. (2008). Representation of Competencies in Multidimensional IRT Models with Within-Item and Between-Item Multidimensionality. Zeitschrift für Psychologie, 216 (2), S. 89-101.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik (S. 17-36). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), Leistung und Leistungsdiagnostik (S. 127-143). Heidelberg: Springer.
- Hartinger, A. (2005). Entdeckendes Lernen. In W. G. Einsiedler (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, (S. 386-390). 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hascher, T. (2004). Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56 (2), S. 105-122.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese. Wirkungen und ihre Messung (S. 365-375). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von 'Visible Learning'. (b. v. Zierer, Hrsg.) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20 (1), S. 45-76.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie (Bd. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (2005). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (2. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, H. (1981). Kultur für alle. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R.

- Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz (S. 30-43). Bielefeld: pedocs.
- Hopf, C. (2016). Forschungsethik und qualitative Forschung. In W. Hopf & U. Kuckartz (Hrsg.), Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoyer, J. & Wimmer, C. (2016). Musikvermittlung in Museen. Esslingen am Neckar: Helbling.
- Hübenthal, M. (2009). Kinderarmut in Deutschland: empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien; Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts / Maksim Hübenthal. München: DJI, Deutsches Jugendinstitut.
- Hüttmann, R. (2009). Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Forum Musikpädagogik, 87.
- Hüttmann, R. (2014). Wege der Vermittlung von Musik (Forum Musikpädagogik Ausg.). Augsburg: Wißner.
- Jäncke, L. (2008). Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. Zeitschrift für Pädagogik, 58.4, S. 500-521.
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Fakultät für Physik und Astronomie, Lehrstuhl für Physik und ihre Didaktik. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von wuerzburg.de/fileadmin/11010700/_imported/fileadmin/11010700/Didaktik/Zulassungsarbeiten/Schriftliche_Hausarbeit_Feser.pdf
- Kaiser, H. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. Musik & Bildung, 3, S. 5-10.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Karpa, D. (2015). Außerschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

- Karpa, D., Lübbecke, G. & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. *Schulpädagogik heute*. 6. Jahrgang, 11.
- Kertz-Wetzel, A. (2007). Community Music: Der internationale Diskurs über außerschulische Musikvermittlung. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, S. 44-48.
- Keuchel, S. (2006). Der Untergang des Abendlandes. Oder: Eine Erkenntnis zur rechten Zeit? Zu den Ergebnissen des 8. KulturBarometers. *Das Orchester* 4/2006.
- Keuchel, S. (2011). Ist die Krise überwunden? Nachwuchsarbeit in Orchestern und Musiktheatern ist erwünscht. Ergebnisse aus dem 9. „KulturBarometer“. *Das Orchester* 10/2011.
- Kindt, W. (1963). *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*. (W. Kindt, Hrsg.) 56 (I). Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.
- King, A. (1999). Discourse Patterns for Mediating Peer Learning. In A. M. O'Donnell (Hrsg.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (S. 3-37). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kirchenpädagogik. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <http://www.bvkirchenpaedagogik.de/start/>
- Kirchenpädagogik in der Ev.-Luth. Kirche in Oldenburg. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.kirchenpaedagogik-oldenburg.de/>
- Kirchenpädagogik in Württemberg, Kirchen sehen, verstehen. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.kirche-raum-paedagogik.de/>
- Kleinschmidt, K. (2018). *Artistic Research als Wissensgefüge: eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*. München: epodium.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik* Nr. 6, S. 10-13.
- Klieme, E. & et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* Nr. 8, S. 11-29.

- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülersicht. Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In P.-K. Deutschland (Hrsg.), PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland (S. 333-360). Opladen: Leske + Buderich.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bd. Bildungsforschung Bd. 1). Berlin: BMBF.
- Klieme, E., Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Bildungsforschung) (S. 5-15). Berlin: BMBF.
- Knigge, J. (2010). Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Bremen: Dissertation.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 3-33.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. Musik & Unterricht, H. 94, S. 56-60.
- Köller, O. (1998). Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Körber, A. (2007). Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In A. S. Körber (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen) (S. 54-86). Neuried: ars una.
- Kraemer, R.-D. (2013). Fachkulturen – Verortungen und Perspektiven des Faches Musik an den Wissenschaftlichen Hochschulen: Eine Problemskizze. Abgerufen am 29. Dezember 2013 von http://kmpwh-musik.de/download/R.-D.Kraemer_Fachkulturen_Zusammenfassung.pdf
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogik, 38 (5), S. 747-770.

- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. S. 187-205.
- Krapp, A. (2005). Emotion und Lernen - Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Einführung in den Thementeil, Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 603-609. Abgerufen am 27. September 2019 von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4770/pdf/ZfPaed_2005_5_Krapp_Emotion_und_Lernen_Einfuehrung_D_A.pdf
- Krapp, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (A. Krapp & B. Weidenmann, Hrsg.) Weinheim: Beltz.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). Pädagogische Psychologie. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. & Masia, B. B. (1964). Taxonomie of educational objectives, Handbook II: Affective domain. New York: McKay.
- Kroh, A.-K. (2007). Musikvermittlung von und mit Orchestern: Ein Weg aus der Krise? Berlin: Hochschulschrift.
- Kruse-Weber, S. (2016). Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus (S. 168). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kulturelle Bildung Online. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kinder-jugendarbeit>
- Kulturelle Bildung Online. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen>

- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn, München: Schöningh.
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.lkjbw.de/>
- Lessing, W. (2016). Versuch über Technik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus (S. 178-182). Münster: Waxmann.
- Lewalter, D. & Geyer, C. (2009). Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. ZfE 12, 28–44.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 69-115). 2. überarb. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Lohrmann, K. (2008). Langeweile im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Louven, C. (2014). Offenohrigkeit - Von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels bei der Erforschung von musikalischer Toleranz und Neugier. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), Offenohrigkeit ein Postulat im Fokus / Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Band 24, (S. 45-58). Göttingen: Hogrefe.
- Lutter, M. (2012). Wem wird gegeben? Matthäus-Effekt und geschlechtsspezifische Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt für Filmschauspieler. MPIfG Discussion Paper 12/08. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Macpherson, S. (1923). The Appreciation Class: A Guide for the Music Teacher and the Student. In S. Pitts (Hrsg.), A Century of Change in Music Education, (S. 13 ff.). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Mahlert, U. (2016). Pädagogik des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts (= Musikpädagogik, Teil C). In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S.

- Kruse-Weber (Hrsg.), Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. (S. 168). Münster: Waxmann.
- Mainwaring, J. (1951). Teaching Music in Schools. In S. Pitts (Hrsg.), A Century of Change in Music Education (S. 8 & 11). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Mall, P. (2016). Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit. Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://petermall.de/schule-und-orchester-kooperative-musikvermittlung>
- Mall, P. (2016). Schule und Orchester: Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit (Forum Musikpädagogik, 135). Augsburg: Augsburgische Schriften, Wißner.
- Mall, P. (kein Datum). Peter Mall. Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://petermall.de/>
- Mandel, B. (Hrsg.). (2004). Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.
- Mandel, B. (Hrsg.). (2008). Audience Development, Kulturmanagement, kulturelle Bildung: Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung. Kulturelle Bildung, 5. Berlin: De Gruyter.
- Martini, B. (2016). Musik vermitteln im kirchlichen Dienst. Musik & Kirche: Zeitschrift für Kirchenmusik, 86, S. 22-28.
- Mast, C. & Milliken, C. (2008). Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker. Unterrichtsmodelle für die Praxis. Mainz: Schott.
- Mautner-Obst, H. (2018). Musikvermittlung. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), Musik lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen (S. 335 ff.). Innsbruck, Esslingen, Bern: Helbling Verlag.
- Mayer, H. O. (2013). Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayer, T. E. (2017). Der Bernstein-Effekt: Klassikstars als Musikvermittler für Jugendliche. Mainz: Schott.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

- Merton, R. K. (1985). Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. In R. K. Merton (Hrsg.), Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen (S. 147 f.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Messner, R. (2002). Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung (Bd. Die Deutsche Schule). Hannover: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB.
- Meyer-Denkman, G. (1988). Das Problem der Musikpädagogik mit der neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der neuen Musik. Musik und Bildung, I, S. 11 ff.
- music-austria WIR LIEBEN MUSIK / WE LOVE MUSIC. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.musicaustria.at/>
- Mills, E. (1905). Music and Education. In S. Pitts (Hrsg.), Century of Change in Music Education. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Kulturelle Jugendbildung. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von https://km-bw.de/Lde/Startseite/Jugend_Sport/Kulturelle+Jugendbildung
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest. Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. Journal of Educational Psychology, 85, S. 424-436.
- Moll, G. H. & Hüther, G. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung - Neurobiologie. In Springer-Medizin-Verlag (Hrsg.), Neurobiologie psychischer Störungen, (S. 651-669). Heidelberg: Springer.
- Müller-Brozovic, I. (2016). Musikvermittlung: künstlerische Feldarbeit. Musik & Kirche: Zeitschrift für Kirchenmusik, S. 14-21.
- Müller-Ruckitt, A. (2008). „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Musica Austria, Kulturen. Vermitteln. Musik. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.musicaustria.at/sites/default/files/bilder/dokumente/kulturenvermittelnmusik.pdf>
- Musik heute, Klassik-Nachrichten-Journal. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <http://www.musik-heute.de/1038/deutscher-orchestertag-diskutiert-musikvermittlung-fuer-erwachsene/>

- Musikland Niedersachsen, Förderpreis Musikvermittlung. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://musikland-niedersachsen.de/volumes/site/Musikvermittlung/Qualitaet-von-Musikvermittlung.pdf>
- Pfeffer, M., Rolle, C. & Vogt, J. (Hrsg.). (2008). Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Hamburg.
- Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold. (2009). Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2.
- Musikvermittlung. (2006). Üben & Musizieren 6/2006.
- Musikvermittlung als Aufgabe der Musikpädagogik. (2012). Diskussion Musikpädagogik, Heft 54.
- Musikvermittlung. Neue Aufgaben für Orchester. (2003). Das Orchester 1/2003.
- Musikvermittlung. Pflichtaufgabe – auch für Orchester. (2006). Das Orchester 9/2006.
- Naacke, S. (2011). Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen; eine qualitative Fallstudie. Münster: Lit.
- Neber, H. (2006a). Entdeckendes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 115-120). Weinheim: Beltz.
- Neber, H. (2006b). Entdeckendes Lernen. In K.-H. S. Arnold (Hrsg.), Handbuch Unterricht (S. 284-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neue Hörer für die Klassik. (2001). Üben & Musizieren 5/2001.
- Neue Musikzeitung. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.nmz.de/artikel/vermittlungskunst-und-kunstvermittlung>
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A.-C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.
- Niggli, A. (2000). Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.

- Nimczik, O. (Hrsg.). (2001). Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider. Essen: Die Blaue Eule.
- njo. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.jungeohren.de/>
- Noltze, H. (2010). Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Oberhaus, L. (2012). Individuum est ineffabile. Geschichte, Aufgaben und Perspektiven einer musikpädagogischen Biographik zwischen Faktizität und Fiktionalität. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 26-50.
- OECD. (kein Datum). Pisa-Studie. Abgerufen am 27. Oktober 2018 von <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>
- OECD. (2015). The ABC of Gender Equality in Education. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2012). Schule, Kultur und Pädagogik. In H. R.-W.-I. Bockhorst (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (Bd. 30, S. 151ff.). München: Kulturelle Bildung.
- Orgass, S. (2008). „Entwicklung von Problemlösungskompetenzen“ als schlechte Trivialisierung der Aufgabe des Musikunterrichts. Überlegungen zu einem musikpädagogischen Leistungsbegriff. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), Leistung im Musikunterricht (S. 153-225). München: Allitera.
- OrgelKlubben. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <http://orgelklubben.dk>
- Orgelstadt Borgentreich. (kein Datum). Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://www.borgentreich.de/Rathaus-Politik/Stadtinfo/Orgelstadt-Borgentreich>
- Orgelstadt Hamburg. (kein Datum). Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://www.orgelstadt-hamburg.de/>
- Orgelstadt Innsbruck. (kein Datum). Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://www.innsbruck.gv.at/page.cfm?vpath=bildung--kultur/kulturprojekte/orgelstadt-innsbruck>
- Pauen, M. R. (Hrsg.). (2001). Neurowissenschaften und Philosophie. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Paynter J. & Aston, P. (1970). Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music. In S. Pitts (Hrsg.), A Century of Change in Music Education (S. 1). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Pech, D. (2008). Wer ist eigentlich unterwegs? (Bd. Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. (Beiträge zur Reform der Grundschule)). In K. Burk & M. & Rauterberg (Hrsg.), Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries and Implications for Educational Research and Practice. Educational Psychology Review, 18 (4), S. 313-341.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), Emotionen, Kognitionen und Schulleistung (S. 3-22). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Götz, T. & Raymond, P. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. R. Schutz (Hrsg.), Emotion in Education (S. 13-36). Amsterdam u. a.: Academic Press.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist, 37 (1), S. 91-106.
- Perspektivwechsel. Aufbruch in der Musikvermittlung. (2008). Das Orchester 11/2008.
- Piaget, J. (2000). Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pitts, S. (2000). A Century of Change in Music Education. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Pleitner, B. (2012). Außerschulische historische Lernorte. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, (S. 290-370). Schwalbach: VS-Verlag.
- Proust, M. (1979). Auf der Suche nach der Verlorenen Zeit. (E. Rechel-Mertens, Übers.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Qualitätssicherung in Schulen. (kein Datum). Abgerufen am 27. Oktober 2018 von <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in->

schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html:
[https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-](https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html)
schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html

Rademacher, W. S. (2015). Musik wie sie will? Detmold: Hochschulschrift.

Rheinberg, F. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In F. E. Weinert, Entwicklung und Lernen in der Grundschule (S. 217-221). Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F. (2006). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Richardson, H. A., Simmering, M. J. & Stuhmann, M. C. (2009). A tale of three perspectives: Examining post hoc statistical techniques for detection and correction of common method variance. In Organizational Research Methods. Cornell: Cornell University Press.

Richter, C. (2008). Marketing oder Musikvermittlung. Diskussion Musikpädagogik, 39, S. 3-4.

Röbke, P. (2016). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus (S. 45-64). Münster: Waxmann.

Röhring, K. (Hrsg.). (2016). Kirchenmusik vermitteln: Beispiele aus der Praxis. Musik & Kirche: Zeitschrift für Kirchenmusik, 86, S. 28-33.

Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Roth, G. & Lück, M. (2010). Mit Gefühl und Motivation lernen. Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, S. 40-43.

Rüdiger, W. (2014). Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes (Edition das Orchester). Mainz: Schott.

Sammet, U. (2016). Verdeckte Widersprüchlichkeiten: Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen. In M. Syring, T. Bohl & R. Treptow (Hrsg.), YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis (S. 103-112). Weinheim: Beltz.

Sauerborn, P. & Brühne, T. (2007). Didaktik des außerschulischen Lernens. Hohengehren: Schneider-Verlag.

- Schecker, H. & Parchmann, I. (2007). Standards and Competence Models: The German Situation. In Making it comparable. Standards in science education (S. 147-164). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. K. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 25 (2), S. 120-148.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. & Mandl (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schiller, F. (1905). Ästhetische Erziehung, ausgewählt und eingeleitet von Alexander zu Gleichen-Russwurm. Jena: E. Diederichs.
- Schluchter, W. (2009). Die Entzauberung der Welt: Sechs Studien zu Max Weber. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmitz, S. (2009). Geschlecht zwischen Determination und Konstruktion: Auseinandersetzung mit biologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz.
- Schneider, E. K. (2011). Kunstanspruch und die Musikvermittlung in Konzerten. Diskussion Musikpädagogik, 50, S. 42-48.
- Schockemöhle, J. (2008). Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluation des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. Weingarten: Dissertation.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2007). Motivation in Education. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Schuster, T. (2017). Neue Lernorte für und mit Kindern der Sekundarstufe: Konzepte für Schularchitektur und ihre Auswirkungen auf die neuen Lernkulturen anhand partizipativer Beispiele. Wien: Hochschulschrift.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). Emotion in education. Amsterdam u. a.: Academic Press.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

- Self, G. (1967). New Sounds in Class. In S. Pitts (Hrsg.), *A Century of Change in Music Education* (S. 3). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Somervell, A. (1931). The three „R“s in Music (Reading, Writing, Rhythm). In S. Pitts (Hrsg.), *A Century of Change in Music Education*, (S. 21). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In D. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (Hrsg.), *The Oxford Handbook for Musical Identity* (S. 267-287). Oxford: Oxford UP.
- Spychiger, M., Olbertz, F. & Gruber, L. (2010). *Wissenschaftlicher Schlussbericht an den SNF*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.
- Stadt Albstadt. (2018). Abgerufen am 3. August 2018 von <https://www.albstadt.de/Zahlen,-Daten,-Fakten>
- Stadt Meßstetten. (2017). Abgerufen am 3. August 2018 von <https://www.stadt-messstetten.de/stadt-politik/zahlen-fakten>
- Standop, J. (2002). *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stiller, B. (2008). *Erlebnisraum Konzert: Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder* (Bd. 13). Regensburg: ConBrio.
- Stiller, B., Wimmer, C. & Schneider, E. K. (Hrsg.). (2002). *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*. Regensburg: ConBrio.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M. & Skutsch, F. (2016). *Stowasser: lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. München: Oldenbourg.
- Svensson, J. (2016). *Die Kunst, Kultur (nicht nur) zu messen: Evaluation im Theater- und Kulturbetrieb: Forschungsstudie zu Methoden und Prozessen der Evaluation an öffentlichen Theatern in Schweden*. Berlin, Münster.
- Swanwick, K. (1979). A Basis for Music Education. In S. Pitts (Hrsg.), *A Century of Change in Music Education* (S. 10). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Sweller, J. (1994). *Cognitive Load Theory: Learning Difficulty and Instructional Design*. *Learning and Instruction*, S. 295-312.

- Sweller, J. & Cooper, G. A. (1985). The Use of Worked Examples as a Substitute for Problem Solving in Learning Algebra. *Cognition and Instruction*, 2 (1), S. 59-89.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10 (3), S. 251-296.
- Südwestrundfunk. (kein Datum). Abgerufen am 14. Juli 2020 von <https://www.swr.de/swrclassic/musikvermittlung/swr-musikvermittlung-saisonbroschuere-2019-20-100.pdf>
- Syring, M. (2011). Geschichte und Sozialkunde. Theoretische Überlegungen und Empirische Ergebnisse zur Zusammenarbeit der Fächer. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 60 (4), S. 515-528.
- Syring, M. (2017). Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Syring, M. & Flügge, E. (Hrsg.). (2013). Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Syring, M. & Flügge, E. (2013). Gemeinsam zum Erfolg! Erfahrungsorientierung im Schnittfeld von Schule und außerschulischer Jugendarbeit. Anstatt einer Zusammenfassung. In M. Syring & E. Flügge (Hrsg.), Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt (S. 183-192). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Syring, M., Bohl, T. & Treptow, R. (Hrsg.). (2016). Yolo – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Weinheim: Beltz.
- Thomas, B. (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In K.-H. Arnold & U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht, Bd. 2. (S. 283-286). 2. aktual. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Treptow, R. (1993). Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptungen und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit. Weinheim: Beltz.

- Treptow, R. (2016). Kulturelle Jugendbildung heute. In M. Syring, T. Bohl & R. Treptow (Hrsg.), YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis (S. 161-168). Weinheim: Beltz.
- Tröndle, M. (2008). Man muss das Konzert verändern, um es zu erhalten. Eine Forschungsskizze zur Musikvermittlung. In B. Mandel (Hrsg.), Audience Development, Kulturmanagement, kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung (S. 133-143). München: kopaed.
- Tröndle, M. (2017). Das Konzert : Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. Bielefeld: transcript.
- Tröndle, M. (2018). Das Konzert II : Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies. Bielefeld: transcript.
- Trotter, T. H. (1914). The Making of Musicians. In S. Pitts (Hrsg.), A Century of Change in Music Education, (S. 11 f.). Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Universität Mozarteum. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von https://www.moz.ac.at/apps/app_ck/ckuserfiles/18725/files/Mozarteum-Almanach_2011-12_klein.pdf
- Unterberg, L. (2018). Qualität in der kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse. Weinheim: Beltz.
- Unterberger, S. & Unterberger, K. (kein Datum). Die Orgel, Die Königin der Instrumente. Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.helbling-verlag.de/?pagename=product&product=S6349DVD>
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. Psychologische Rundschau, 59 (3), S. 150-166.
- Venus, D. (1984). Unterweisung im Musikhören. Verbesserte Neuauflage (Bd. 30). Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek).
- Vision Kirchenmusik (Hannover). (kein Datum). Abgerufen am 7. Juni 2019 von <https://www.visionkirchenmusik.de/projekte/projekt-webseiten/>
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den „Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“. Zeitschrift

für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 34-41.

Vogt, S. & Gerards, M. (2007). Musikbezogene Selbstkonzepte von Jugendlichen und ihre Konsequenzen für die Musikvermittlung aus sozialpädagogischer Perspektive. Diskussion Musikpädagogik, 33, S. 21-30.

von Georgi, R. & Frieler, K. (2014). Offenohrigkeit als eine valenz- und stimulusunabhängige Persönlichkeitseigenschaft. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), Offenohrigkeit ein Postulat im Fokus / Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Band 24, (S. 59-86). Göttingen: Hogrefe.

von Kittlitz, A. (1. April 2018). Zeit Online/Johann Sebastian Bach: Ist das die ideale Musik? Abgerufen am 2. August 2018 von <https://www.zeit.de/2018/14/johann-sebastian-bach-musik-empfindungen/seite-2>

Vygotski, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wagenschein, M. (1968). Verdunkelndes Wissen?: Naturwissenschaft und Allgemeinbildung heute. In Verstehen lehren: Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch (Bd. Wag 68). 2. Aufl., Weinheim: Beltz.

Wagenschein, M. (1999). Verstehen lehren, Genetisch - Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim: Beltz.

Webb, N. M. (1989). Peer Interaction and Learning in Small Groups. International Journal of Educational Research, 13 (1), S. 21-39.

Weber, B. B. (2018). Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung. Bern: Stämpfli Verlag.

Weber, C. (2012). Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in Selbstregulierten Lernprozessen. Hamburg: Diplomica.

Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-32). Weinheim: Beltz.

- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild (Bd. em | Beiträge empirischer Musikpädagogik). (A. Lehmann-Wermser, Hrsg.) München: Ludwig-Maximilians-Universität. Hochschulschrift.
- Wiechmann, J. (2000a). Unterrichtsmethoden. Vom Nutzen der Vielfalt. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (S. 9-19). 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. (2011). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 5. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernalers. In A. Krapp & B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 207-270). Weinheim: Beltz.
- Wimmer, C. (2010). Exchange: Die Kunst, Musik zu vermitteln; Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. *Konzerte, Wissenschaft, Museen*. Salzburg: Stiftung Mozarteum.
- Wimmer, C. (2010). Kunst der Vermittlung. (Stiftung Mozarteum Salzburg, Hrsg.) Abgerufen am 10. Dezember 2017 von http://www.kunstdervermittlung.at/downloads/exchange_gesamt.pdf
- Wine, J. (1971). Text anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76 (1), 92-104.
- Winter, R. (2008). Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 403-409). 2. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Winter, R. (2016). Jungen in der Lebenswelt Schule. In M. Syring, T. Bohl & R. Treptow (Hrsg.), *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis* (S. 148-160). Weinheim: Beltz.
- Wyneken, G. (1913). *Schule und Jugendkultur*. Jena: Eugen Diederichs-Verlag.
- Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Zuckerman, H. (2010). Dynamik und Verbreitung des Matthäus-Effekts. Eine kleine soziologische Bedeutungslehre. *Berliner Journal für Soziologie*, S. 309-340.
- Zürcher Hochschule der Künste. (kein Datum). Abgerufen am 27. August 2019 von <https://www.zhdk.ch/en/event/13981>

VII.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Darstellung des Erkenntnisbegriffs im Blick auf den Vermittlungs- bzw. Lerngegenstand Orgel am außerschulischen Lernort Kirche

Abbildung 02: Makro-Modell der Bedingungsfaktoren schulischer und außerschulischer Leistungen nach Helmke (2015)

Abbildung 03: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2015)

Abbildung 04: Verlaufskorrelation UE und OF in Verbindung mit der Klausur

Abbildung 05: Methodisches Design der vorliegenden Studie

Abbildung 06: Instrumente der Untersuchung

Abbildung 07: Orientierungskatalog Erkenntnisinteresse Fragebogen 1 der Untersuchung

Abbildung 08: Orientierungskatalog Erkenntnisinteresse Fragebogen 2 der Untersuchung

Abbildung 09: Auswirkung der OF auf die Klausurnote der UE

Abbildung 10: Leistungszuwachs bei musikkaffinen Schülerinnen und Schülern

Abbildung 11: Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Probanden

Abbildung 12: Unterschiede städtischer – ländlicher Raum

Abbildung 13: Unterschied musikkaffine – nicht musikkaffine Schülerinnen und Schüler

Tabelle 01: Stichprobenverteilung

Tabelle 02-28: Deskriptive Statistik

Tabelle 29-39: Inferenzstatistik

Tabelle 40: Ergebnisse der Experten-Interviews und deren leitfadengestützter Kategorienbildung zur UE Orgel in Verbindung mit dem außerschulischen Lernort

VII.3. Anhänge

Anhang 1: Lehrer-, Personensorgeberechtigte- und Schüler-Information zum Verlauf der Orgel-Studie	182
Anhang 2: Struktur der OF	187
Anhang 3: Struktur der Unterrichtseinheit Orgel	191
Anhang 4: Musik-KA Orgel (Klausur/Test)	194
Anhang 4: Fragebogen 1 und Fragebogen 2	195
Anhang 5: Skalenhandbuch zu den beiden Fragebögen	198
Anhang 6: Anhänge zum qualitativen Datensatz: Interview-Leitfaden	203
Anhang 7: Anhänge zum qualitativen Datensatz: Transkriptionsbericht der leitfadengestützten Experten-Interviews	206
Anhang 8: Anhänge zum qualitativen Datensatz: Leitfadengestützte Experten-Interviews - Transkriptionsfassung des Rohmaterials	208



Orgel-Studie: Didaktisches Arrangement und Lernprozess im außerschulischen Lernort in Verbindung mit einer Orgel-Führung | Ihre Einwilligung zu Datenerhebungen im Rahmen einer Interventionsstudie

Augsburg/Albstadt, den XX.XX.2015

Liebe Schülerinnen,
liebe Schüler,
liebe Personensorgeberechtigte,

in Kooperation mit den Realschulen [...] planen wir eine Orgel-Studie, die sich auf wissenschaftlicher Ebene mit dem Lernen außerhalb der Schule beschäftigt.

Die Studie untersucht, wie sich eine Orgel-Führung am außerschulischen Lernort (in unserem Fall die Martinskirche Ebingen) auf den konkreten Lernprozess zum Thema Orgel innerhalb des Musikunterrichts auswirkt. Insbesondere soll die Wirkung auf Motivation, sowie emotionale und verstandesmäßige Prozesse beim Lernen untersucht werden. Der Lernort außerhalb der Schule eröffnet zusätzliche Möglichkeiten der Kompetenzförderung bei Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit dem Thema durch Verknüpfung von Theorie und Praxis. Gleichzeitig setzt sich die Studie in der Auswertung und Bewertung der Ergebnisse mit der Komplexität des Unterrichts beim Lehren und Lernen auseinander.

Sämtliche Daten, die Erhebung durch Fragebögen und die im Projektverlauf erfolgende Begleitdokumentation von Entwicklungsprozessen werden selbstverständlich in **vollständig anonymisierter** Weise (ID-Verfahren) erhoben. Die Zuordnung der jeweils erhobenen Daten erfolgt über einen anonymisierten Code. Diese Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und dienen keinesfalls der Bewertung von Leistungen innerhalb des schulischen Musikunterrichts. In den Befragungen werden neben den individuellen Voraussetzungen vor allem Wissensentwicklung, Wissensgewinn, Motivation, sowie emotionale Aspekte zum Lernen erfasst. Die Erhebungsinstrumente, Fragebögen wie auch das Verfahren selbst wurden datenschutzrechtlich von der hierfür zuständigen Schulleitung Ihrer Schule geprüft und genehmigt.

Die Teilnahme an der **Befragung** ist selbstverständlich **freiwillig** und erfolgt nur mit Ihrem Einverständnis.

Falls Sie sich gegen eine Teilnahme an der Befragung entscheiden, ergeben sich daraus keine Nachteile. Schülerinnen und Schüler, für die keine Einverständniserklärung vorliegt, nehmen wie

gewohnt am Unterricht teil und bearbeiten während des Ausfüllens der Befragung andere Materialien.

Da wir uns von der Studie wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung des praxisnahen Lernens erhoffen, würden wir uns sehr freuen, wenn Sie der Teilnahme an den Befragungen zustimmen. Hierfür bitten wir Sie, die nachstehende Einverständniserklärung auszufüllen und der jeweils zuständigen Lehrerin/dem jeweils zuständigen Lehrer bis spätestens 23. Oktober 2015 zu übergeben. Mit Ihrer Einwilligung unterstützen Sie die Forschung, gelingende Formen des außerschulischen Lernens besonders im Fach Musik zu finden und letztlich die Lehrerbildung an Schulen zu verbessern.

Für Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüße

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Befragung/Datenerhebung

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit erkläre ich, _____, mich damit
einverstanden,

(Name der Schülerin/des Schülers)

an den Maßnahmen zur Datenerhebung im Rahmen des Projekts »**Orgel-Studie:
Didaktisches Arrangement und Lernprozess im außerschulischen Lernort in
Verbindung mit einer Orgel-Führung**« freiwillig teilzunehmen und dass die erhobenen
Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke weiterverwendet werden. Den
Datenschutzbestimmungen (s. u.) stimme ich zu.

Unterschrift Schülerinnen / Schüler

_____, den
(Ort) (Datum) (Unterschrift)

Unterschrift Personensorgeberechtigte

_____, den
(Ort) (Datum) (Unterschrift)

Datenschutzerklärung

- Das Ausfüllen der Befragungen ist **freiwillig** und ein Nichtausfüllen wird für die Schülerinnen und Schüler keinerlei Nachteile mit sich bringen.
- Möchten Schülerinnen und Schüler an der Erhebung **nicht teilnehmen**, müssen sie die Einverständniserklärung **nicht ausfüllen**.
- Alle Befragungsdaten werden vollständig **anonymisiert**.
- Daten werden ausschließlich für **wissenschaftliche Zwecke** gespeichert und **vertraulich** behandelt.
- Die **Originale** werden nach der Dateneingabe **vernichtet**.



Orgel-Studie: Didaktisches Arrangement und Lernprozess im außerschulischen Lernort in Verbindung mit einer Orgel-Führung | Ihre Einwilligung zu Datenerhebungen im Rahmen einer Interventionsstudie

Augsburg/Albstadt, den XX.XX.2015

Sehr geehrte Frau/Herr [Schulleitung: Name einsetzen],

die geplante Orgel-Studie untersucht, wie sich das didaktische Arrangement im außerschulischen Lernort durch eine Orgel-Führung auf den konkreten Lernprozess innerhalb der Unterrichtseinheit Orgel im Lehrplan der Realschule auswirkt. Insbesondere soll deren Wirkung auf emotionale, motivationale und kognitive Prozesse beim Lernen in Verbindung mit dem Setting des außerschulischen Lernorts untersucht werden. Der außerschulische Lernort eröffnet zusätzliche Dimensionen der Kompetenzförderung bei Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit dem Themengegenstand. Diese Kompetenz beruht dabei auf der Verknüpfung von Theorie und Praxis und setzt sich im Kontext einer Ergebnis-/Wissensevaluation gleichermaßen mit der Komplexität unterrichtlichen Handelns auseinander.

Eingangsdaten sowie Nacherhebung durch Fragebögen und die im Projektverlauf zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgende Begleitdokumentation von Entwicklungsprozessen, werden in **vollständig anonymisierter** Weise (ID-Verfahren) erhoben. Die Zuordnung der jeweils erhobenen Daten erfolgt über einen anonymisierten Code. Diese Daten dienen keinesfalls zur Bewertung von Leistungen innerhalb des schulischen Musikunterrichts. In den Befragungen werden neben den individuellen Voraussetzungen vor allem Wissensentwicklung, Wissensgewinn, sowie motivationale und emotionale Aspekte zum Lernen erfasst. Die Erhebungsinstrumente, Fragebögen wie auch das Verfahren selbst wurden datenschutzrechtlich von der hierfür zuständigen Schulleitung Ihrer Schule geprüft und genehmigt.

Die Teilnahme an der **Befragung** ist selbstverständlich **freiwillig** und erfolgt nur mit Ihrem Einverständnis. Falls Sie sich gegen eine Teilnahme an der Befragung entscheiden, ergeben sich daraus keine Nachteile. Schülerinnen und Schüler, für die keine Einverständniserklärung vorliegt, nehmen wie gewohnt am Unterricht teil und bearbeiten während des Ausfüllens der Befragung andere Materialien.

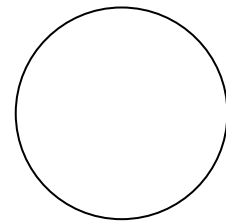
Da wir uns von der Studie wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung des praxisnahen Lernens erhoffen, würden wir uns sehr freuen, wenn Sie der Teilnahme an den Befragungen an Ihrer Schule zustimmen. Hierfür bitten wir Sie, die nachstehende Einverständniserklärung auszufüllen und mir bis spätestens 04. Mai 2015 zurückzuleiten. Mit Ihrer Einwilligung helfen Sie die Forschung zu gelingenden Formen des außerschulischen Lernens besonders im Fach Musik zu unterstützen und letztlich die Lehrerbildung an Schulen zu verbessern.

Freundliche Grüße

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Befragung/Datenerhebung

Hiermit erkläre ich mich als zuständige Schulleiterin/als zuständiger Schulleiter damit einverstanden, dass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 an den Maßnahmen zur Datenerhebung im Rahmen des Projekts »**Orgel-Studie: Didaktisches Arrangement und Lernprozess im außerschulischen Lernort in Verbindung mit einer Orgel-Führung**« nach Genehmigung der Personensorgeberechtigten freiwillig teilnehmen und dass die erhobenen Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke weiterverwendet werden. Den Datenschutzbestimmungen (s. u.) stimme ich zu.

Unterschrift der Schulleitung



, den

(Ort) (Datum) (Unterschrift)

Datenschutzerklärung

- Das Ausfüllen der Befragungen ist **freiwillig** und ein Nichtausfüllen wird für die Schülerinnen und Schüler keinerlei Nachteile mit sich bringen.
- Möchten Schülerinnen und Schüler an der Erhebung **nicht teilnehmen**, müssen sie die Einverständniserklärung **nicht ausfüllen**.
- Alle Befragungsdaten werden vollständig **anonymisiert**.
- Daten werden ausschließlich für **wissenschaftliche Zwecke** gespeichert und **vertraulich** behandelt.
- Die **Originale** werden nach der Dateneingabe **vernichtet**.



Struktur der OF | Durchführung & Befragung

Das Desiderat eines wirkungsvollen Education-Modells: Dargestellt am Beispiel eines Orgelführungsprojektes als Angebot einer Kirchengemeinde in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen

Beteiligte Personen/Institutionen

Zwei Realschulen im städtischen und ländlichen Raum; Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg: Prof. Dr. Martin D. Loritz (Augsburg), **Kantorat der Martinskirche:** Steffen Mark Schwarz (Albstadt)

Vorbereitung des Settings:

- Bestuhlung des Chorraums der Kirche; Bestuhlung der Orgel-Empore der Kirche
- Mesnerin als Raumkoordinatorin verständigen
- Orgelschuhe bereitstellen
- Die betreuende Lehrerin/der betreuende Lehrer bekommt während der Orgel-Führung am außerschulischen Lernort ein Feldnotiztagebuch mit einer entsprechenden ***Orientierungshilfe***⁴³ zur Dokumentation besonderer Vorkommnisse und/oder Verhaltensauffälligkeiten im Klassenverbund ausgehändigt.

Nebenbemerkung: Notieren Sie besondere Vorkommnisse im Verlauf der Orgel-Führung: Dazu gehören beispielsweise besonders auffällige Schülerbeiträge, besonders bemerkenswerte Wissensbeiträge in Verbindung mit der Unterrichtseinheit in der Schule oder Beiträge, die auf gesondert erworbenem Wissen basieren. Im Feldnotiztagebuch (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 53-98) soll dezidiert kein Stundenprotokoll erstellt werden. Stattdessen sollen besonders markante Ereignisse dokumentiert und später in den Kontext eingearbeitet und diskutiert werden. Dazu gehören auch besondere Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler im Kontext der Orgel-Führung beispielsweise im Blick auf besonders gesteigertes oder reduziertes Engagement Einzelner.

Struktur zur psychometrisch vergleichbaren und damit repräsentativen Durchführung der im Methodischen Design verankerten experimentellen Orgelführung

I. Phase

Eingangs-Setting im Chorraum der Kirche: Die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse werden zu Beginn der Orgel-Führung in den Chorraum der Kirche geführt und mit bei allen Führungen gleichbleibenden improvisatorischen Elementen atmosphärisch sowie musikalisch begrüßt. Ohne diesen Teil weiter zu kommentieren, werden die Schülerinnen und Schüler anschließend auf die Orgel-Empore geführt. Im Verlauf sollen einzelne Schülerinnen und Schüler ggf. zeitweise durch Assistenzfunktionen (Noten wenden/Registerwechsel tätigen) aktiv in den Prozess einbezogen werden.

II. Phase

Prospekt, Spieltisch, Register, Pfeifen (Labialpfeifen vs. Lingualpfeifen: Stimmung/physikalische Aspekte u. a.)

III. Phase

Klangfarben/Register: Obertöne und ihre Darstellung in der sog. Fuß-Zahl

IV. Phase

Spiel- und Registrieranlage (technische Details zur mechanischen Register- und Spieltraktur; außerdem zur in Verbindung stehenden digitalen Setzer-Anlage)

V. Phase

Registrierungen/unterschiedliche Klangfarben am konkreten Stück:

Johann Sebastian Bach, Toccata et fuga in d | BWV 565

VI. Phase

Abschluss & Verabschiedung: Die Schülerinnen und Schüler bekommen sowohl im Verlauf der Führung als auch am Ende Gelegenheit, Rückfragen zu stellen oder inhaltliche Ergänzungen einzubringen. – Am Ende wird die Gruppe nach angemessener Verabschiedung zurück in die Schule entlassen.

Laufzeit

Mai – Oktober 2015

Hiermit bestätigen wir die ordnungsgemäße Durchführung der Orgel-Führung entlang ihrer oben vorgegebenen Struktur.

Orgel-Führung 1

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 2

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 3

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 4

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 5

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 6

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Orgel-Führung 7

Ort, Datum, Unterschrift der begleitenden Lehrkraft

Konzeption und stichpunktartige Darstellung des experimentellen, psychometrisch vergleichbaren und damit repräsentativen Unterrichtsentwurfs der im Methodischen Design verankerten Unterrichtseinheit »Die Orgel« durch die Lehrkräfte der an der Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler der Stichprobe

1. Stunde

Impuls: HÖRBEISPIEL »Toccata in d-Moll« (Anfang), dazu BILDFOLIE

»Prospekt/Spieltisch«

UG zum Gehörten und Begriffesammlung zum Thema »Orgel« in Form eines Clusters auf FOLIE; Schüler bringen ihr Vorwissen mit ein

Wichtige Begriffe: Orgelpfeifen, Prospekt, Spieltisch, Registerzug, Manuale, Pedale, ...

Überleitung: »Wie wurde die Orgel erfunden?«

ARBEITSBLATT »Geschichte der Orgel«; Auswertung z. B. mit Leitfragen, die in Stichworten beantwortet werden sollen; Besprechung

Überleitung: »Wie entstehen Töne bei der Orgel?« => Pfeifen (s. 2. Stunde)

2./3. Stunde

Klangprinzip modellhaft erklären:

a) Labialpfeifen (Eselsbrücke: »Labello«)

=> Blasebalg + Holz-/Metallpfeife (Vergleich mit einer Blockflöte)

b) Lingualpfeifen (Eselsbrücke: »Language«)

=> z. B. Mundharmonika/Maultrommel o. ä.

AB Pfeifentypen

=> Unterschiedliche Formen beschreiben

=> Pfeifennamen: »Welche Instrumente sind dir bekannt?«

Ergänzungen der FOLIE aus der 1. Stunde (s. o.)

Überleitung: »Wie funktioniert eine Orgel nun genau?«

4. Stunde

FILMAUSSCHNITT »Prinzip der Orgelregister« => Auswertung mit ARBEITSBLATT

FILMAUSSCHNITT »Spiel- und Registrieranlage« => Auswertung mit ARBEITSBLATT

5. Stunde

HÖRBEISPIELE mit unterschiedlicher Registrierung werden vorgespielt

UG über Klang der Pfeifen => »Welche Instrumente hört man?«

(Unvollständige) Auswahl an Klangbeispielen / jeder Lehrer hat »seine« Sammlung:

- J. S. Bach: Wachet auf, ruft uns die Stimme
- J. S. Bach: Jesu, meine Freude
- F. Liszt: »Der heilige Franziskus über die Wogen schreitend«
- O. Messiaen: ...
- A. L. Webber: Phantom der Oper (Synthesizer-Orgel)
- ...

6. Stunde

Impuls: »Wann und wo hört ihr überhaupt eine Orgel?« (Kirchliche Zeremonien, wie Taufe, Konfirmation/Firmung, Hochzeit, ...)

ARBEITSBLATT zu den Einsatzmöglichkeiten der Orgel

- Gottesdienst: Vor- und Nachspiele, Choralbegleitung mit Intonation, Improvisation, ...
- Konzert: Continuobegleitung, Soloinstrument, ...

7. Stunde

Notenbild von Orgelliteratur:

- a) ARBEITSBLATT Choralsatz in 2 Systemen
- b) ARBEITSBLATT Satz in 3 Systemen

Wie liest ein Organist die Noten? (Verteilung auf Hände und Füße)

Vergleich am Notenbild, unterstützt durch HÖRBEISPIELE

8. Stunde

Prinzip der Fuge exemplarisch an Sprechrhythmicals erklären, z. B.:

»Fuge aus der Geographie«

»www.sms-flirten.de«

»Nabel der Welt«

Definition »Fuge«, z. B. aus dem Rondo-Musiklexikon

9. Stunde

»Toccata und Fuge in d-Mol«l

Notenbeispiel für eine Orgel-Fuge:

- Einsätze und Themen markieren
- Lesekontrolle mit HÖRBEISPIEL

10. Stunde (Additum)

Berufsbild des Kantors (Vorbereitung der OF)

Musik-KA Orgel (Klausur/Test)

Die Klausur (Musik-KA Orgel) als Test-Instrument diene nicht primär dem Forschungszweck der vorliegenden Studie, sondern der üblichen schulischen Leistungsüberprüfung.

Teil A

3 präzise Fragen zur Instrumentenkunde mit zu beschriftender Abbildung bzw. zum Instrumentenbau in Teilfragen a), b) und c) gegliedert

24 Bewertungspunkte

Teil B

1 umfangreiche Frage zur Funktionsweise einer Orgel in Form eines Fülltextes mit Begriffspool als Lösungshinweis

4 Bewertungspunkte

Teil C

1 Frage zu den Einsatzmöglichkeiten einer Orgel in unserer Zeit als frei zu formulierende Antwort.

2 Bewertungspunkte

- - -

30 Bewertungspunkte insgesamt

Interventionsstudie

Das Desiderat eines wirkungsvollen Education-Modells:
Dargestellt am Beispiel eines Orgelführungsprojektes
als Angebot einer Kirchengemeinde in Kooperation mit
allgemein bildenden Schulen



Musik
Martinskirche Ebingen

NW

ID - Code Schüler

Überlege und kreuze an, wie sehr Du den Aussagen zustimmst.

stimmt genau
stimmt eher
stimmt eher nicht
stimmt gar nicht

1. Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.

☐☐☐☐

2. Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.

☐☐☐☐

3. Es gab einen oder mehrere Momente während der Orgelführung, da hatte ich eine Gänsehaut.

☐☐☐☐

4. Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.

☐☐☐☐

5. Ich konnte mir unter einer Orgelführung zunächst nichts Konkretes vorstellen.

☐☐☐☐

6. Im Nachhinein bin ich begeistert.

☐☐☐☐

7. Bei einer weiteren Orgelführung zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.

☐☐☐☐

Ich bin ein

☐ Mädchen

☐ Junge

Ich bin auf der

☐ Schlossberg-Realschule Ebingen

☐ Realschule Meßstetten

Ich gehe in die Klasse

☐ 8a ☐ 8b ☐ 8c

☐ Dieser Bogen wurde von mir freiwillig ausgefüllt.

Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!

Interventionsstudie

Das Desiderat eines wirkungsvollen Education-Modells:
Dargestellt am Beispiel eines Orgelführungsprojektes
als Angebot einer Kirchengemeinde in Kooperation mit
allgemein bildenden Schulen



Musik
Martinskirche Ebingen

ID - Code Schüler

--	--	--	--	--	--	--	--

A - Überlege und kreuze an, wie sehr Du den Aussagen zustimmst.

stimmt genau
stimmt eher
stimmt eher nicht
stimmt gar nicht

Musik finde ich toll!

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich spiele selbst auch ein Instrument.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich singe gerne.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich bewege mich gerne zu Musik.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

B - Überlege und kreuze an, wie sehr Du den Aussagen zustimmst.

Die Orgel ist ein tolles Instrument!

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich habe bei der Orgelführung neue Dinge über die
Orgel erfahren.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Mir ist ein Stück aus der Orgelführung bekannt gewesen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die
Orgelführung vorbereitet.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Nach der Orgelführung kann ich Familie und Freunden
erklären, wie das Instrument funktioniert.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Interventionsstudie

Das Desiderat eines wirkungsvollen Education-Modells:
Dargestellt am Beispiel eines Orgelführungsprojektes
als Angebot einer Kirchengemeinde in Kooperation mit
allgemein bildenden Schulen



Musik
Martinskirche Ebingen

C - Ich würde gerne singen/musizieren wie:

Welche Musik hörst Du gerne?

☐ Klassik

☐ Rock/Hard Rock

☐ Pop

☐ Jazz

☐ Rap/Hip-Hop

☐ House

☐ Techno

☐ Ich weiß nicht

D - Ich bin ein

☐ Mädchen

☐ Junge

Ich bin auf der

☐ Schlossberg-Realschule Ebingen

☐ Realschule Meßstetten

Ich gehe in die Klasse

☐ 8a ☐ 8b ☐ 8c

☐ Dieser Bogen wurde von mir freiwillig ausgefüllt.

E - Mir ist noch wichtig zu schreiben, dass ...

Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!

Skalenhandbuch

Items	Kurzbegriff	Fragen	Antwortmöglichkeiten
Schule/Name/ID	Name/ID		
Geschlecht	Geschlecht		
Schule	Schule		
Klasse	Klasse		
OF_vor_Klausur	Orgelführung vor der Klausur		
OF_nach_Klausur	Orgelführung nach der Klausur		
Musikklausur	Musikklausur		
HJ_Musik	Halbjahresnote Musik		
HJ_Deutsch	Halbjahresnote Deutsch		
HJ_Mathematik	Halbjahresnote Mathematik		
NW 1	Emotion	Ich habe die Orgel gerne LIVE erlebt.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
NW 2	Emotion	Der Klang der Orgel hat mich in Verbindung mit dem Kirchenraum besonders berührt.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
NW 3	Emotion	Es gab einen oder mehrere Momente während der OF, da hatte ich eine Gänsehaut.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.

NW 4	Motivation	Ich hätte mich am liebsten sogar zur Musik bewegt.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht..
NW 5	Motivation	Ich konnte mir unter einer OF zunächst nichts Konkretes vorstellen.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
NW 6	Emotion/Motivation	Im Nachhinein bin ich begeistert.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
NW 7	Motivation	Bei einer weiteren OF zu einem anderen Zeitpunkt würde ich gerne noch mehr über das Instrument erfahren.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
A 1	Emotion/Musikaffinität	Musik finde ich toll!	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
A 2	Selbst Instrumentalistin/ Instrumentalist/ Musikaffinität	Ich spiele selbst auch ein Instrument.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
A 3	Musizierfreude/ Musikaffinität	Ich singe gerne.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.

A 4	Tanzbegeisterung/ Musikaffinität	Ich bewege mich gerne zu Musik.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 1	Affinität zur Orgel	Die Orgel ist ein tolles Instrument!	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 2	Wissensgewinn	Ich habe bei der OF neue Dinge über die Orgel erfahren.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 3	Motivation (Fach Musik)	Musikunterricht in der Schule macht mir Spaß.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 4	Musik und Gemeinschaft	Ich erlebe gerne mit Anderen Musik.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 5	Aufmerksamkeit/ Wiedererkennung	Mir ist ein Stück aus der OF bekannt gewesen.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
B 6	Motivation	Meine Lehrerin/mein Lehrer hat mich gut auf die OF vorbereitet.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.

B 7	Wissensgewinn/ Professionalisierung	Nach der OF kann ich Familie und Freunden erklären, wie das Instrument funktioniert.	(3) Stimmt genau. (2) Stimmt eher. (1) Stimmt eher nicht. (0) Stimmt gar nicht.
C 1		Ich würde gerne singen/musizieren wie:	
C 2		Welche Musik hörst Du gerne?	Klassik
C 3		Welche Musik hörst Du gerne?	Rock/Hard Rock
C 4		Welche Musik hörst Du gerne?	Pop
C 5		Welche Musik hörst Du gerne?	Jazz
C 6		Welche Musik hörst Du gerne?	Rap/Hip-Hop
C 7		Welche Musik hörst Du gerne?	House
C 8		Welche Musik hörst Du gerne?	Techno
C 9		Welche Musik hörst Du gerne?	Ich weiß nicht
		Ich bin ein	Mädchen
			Junge
		Ich bin auf der	RS städtischer Raum
			RS ländlicher Raum
		Ich gehe in die Klasse	8a
			8b
			8c

		<p>Dieser Bogen wurde von mir freiwillig ausgefüllt.</p>	
--	--	--	--

Qualitative Experten-Interviews

Konzeption des Leitfadens

03. Mai 2016

Erhebungsinstrument: Interview-Leitfaden Orgel-Studie (ohne Pre-Test-Verfahren als Teil der qualitativen Methode innerhalb der im methodischen Design verankerten Triangulation)

WICHTIG: Begriffliche Schärfe. Genaue Klärung der Begriffe zum gleichen Verständnis bei Experten und Interviewer. Nachfragen: »Was verstehen Sie konkret unter [...]?« – **Reminder:** **Definition, Begründung, Beispiel!**

Vorbereitungsmaßnahmen für das Interview: Vergleichbarkeit des Settings beachten; Dokumentation des Settings (Datum, Uhrzeit, Tagesform, Ort des Gesprächs, Wahrnehmung/Verfassung der Gesprächspartner)

Zu Beginn des Interviews muss das Einverständnis der Gesprächspartner erklärt werden und es muss auf die Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität hingewiesen werden. **Wie genau wird anonymisiert? Namen der Schüler, Namen der Lehrkräfte? Auch die Namen der Schulen?**

Es muss auch ein Hinweis darauf erfolgen, was mit den Forschungsdaten (Quellen) und der Datentranskription gemacht wird: i. d. R. wird alles zwischen 3 und 5 Jahren gesichert aufbewahrt und anschließend datenschutzgerecht vernichtet.

Frageblock A)

Wie haben Sie den Verlauf der gesamten Studie, von der Vorbereitung, der Durchführung bis zur Nachbereitung als Lehrerin bzw. Lehrer persönlich erlebt?

Welche spontanen Reaktionen haben Sie unmittelbar während der OF bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?

Frageblock B)

War der außerschulische Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Ihre Klasse eine besondere Chance?

Leitfrage: Haben Sie grundsätzliche Veränderungen der Schülerleistungen im Fach Musik wahrgenommen?

Ergänzungsfrage: Könnte der außerschulische Lernort Veränderungen der Lernleistungen hervorgerufen haben?

JA: Woran kann das Ihrer Einschätzung nach gelegen haben?

NEIN: Welche anderen Maßnahmen könnten das ansonsten ermöglichen?

Inwiefern spielen für Sie projektbezogen ganzheitliche Bildungsfaktoren eine wesentliche Rolle? Beispielsweise im Blick auf die OF, Exkursionen oder andere Settings des außerschulischen Lernorts?

Leitfrage: Ganz offen und ohne konkrete Namen zu nennen: Welche Schülerinnen und Schüler genau könnten vom außerschulischen Lernort konkret profitiert haben?

Ergänzungsfragen: Wurden Ihrer Meinung nach Wissensfaktoren über den außerschulischen Lernort unterstützend über **Motivation oder Emotion** vermittelt?

Faktor Motivation: Was war konkret motivierend: beispielsweise das Setting oder dass keine schulische Lehrkraft vorne steht?

Faktor Emotion: Welche konkreten Emotionen waren spürbar? **Aktivierende** wie **Spaß**, **Ärger** oder **Angst** als **Bindeglied zu blockierenden Faktoren** wie **Langeweile**, **Scham** oder **Frustr**? (Vgl. Forschungswissen aus dem Bereich der Lernemotionen)

Richten sich Ihre Vermutungen eher an **starke oder schwache** Schülerinnen und Schüler?

Antworten Sie eher im Blick auf **Mädchen oder Jungen**?

Wie sehen Sie den außerschulischen Lernort als **Potenzial für sprachlich schwache Schüler**?

Frageblock C)

Um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Überwiegen für Sie die Vor- oder Nachteile dieses Projekts?

Ja bzw. Nein: Warum?

Wie denken Sie über Folgendes als Lehrkraft und damit als Expertin/Experte: Was sind konkrete ‚Gelingensbedingungen‘ für Lernwirksamkeit im Rahmen des außerschulischen Lernorts?

Welche Rolle spielt dabei der jeweilige Kooperationspartner?

Welche weiteren musikalischen außerschulischen Lernorte* fallen Ihnen noch ein bzw. wären Ihnen sonst wichtig?

Gab es Reaktionen außerhalb des Lehrer-Schüler-Settings, möglicherweise im Rahmen eines Elternabends oder Sprechtags unter der Elternschaft oder gar im Lehrerkollegium?

Was ist Ihnen persönlich noch wichtig zu ergänzen?

(*Orgel-Führung bzw. Orgel-Workshop: Lebenswelt/Lebenswirklichkeit der Schüler, Kirche als Ort und ‚Sitz im Leben‘, Übertragbarkeit der Lebenswelten)

Transkriptionsbericht vom 3. Mai 2016

Erhebungsinstrument: Interview-Leitfaden Orgel-Studie (ohne Pre-Test-Verfahren als Teil der qualitativen Methode innerhalb der im methodischen Design verankerten Triangulation)

WICHTIG: Begriffliche Schärfe. Genaue Klärung der Begriffe zum gleichen Verständnis bei Experten und Interviewer. Nachfragen: „Was verstehen Sie konkret unter [...]?“ – **Reminder: Definition, Begründung, Beispiel!**

Vorbereitungsmaßnahmen für das Interview: Vergleichbarkeit des Settings beachten; Dokumentation des Settings (Datum, Uhrzeit, Tagesform, Ort des Gesprächs, Wahrnehmung/Verfassung der Gesprächspartner)

Zu Beginn des Interviews muss das Einverständnis der Gesprächspartner erklärt werden und es muss auf die Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität hingewiesen werden. **Wie genau wird anonymisiert? Namen der Schüler, Namen der Lehrkräfte? Auch die Namen der Schulen?**

Es muss auch ein Hinweis darauf erfolgen, was mit den Forschungsdaten (Quellen) und der Datentranskription gemacht wird: i. d. R. wird alles zwischen 3 und 5 Jahren gesichert aufbewahrt und anschließend datenschutzgerecht vernichtet.

Eingriff in den Text der Audio-Quelle

Im Verlauf der Transkription wurde von der Audio-Quelle bei jedem der drei Experten-Interviews unmittelbar eine dialektale Bereinigung vorgenommen. Dabei wurden auch Denk- und Gesprächspausen nicht übernommen. (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 197-260) gehört in den Bereich von hermeneutischen Analyseverfahren)

Füllworte wie „äh“ oder „ähm“ wurden ebenfalls grundsätzlich nicht transkribiert. (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 197-260) gehört in den Bereich von hermeneutischen Analyseverfahren)

Zur genauen Kennzeichnung, welche Person gerade spricht, wurde im Transkriptionsverlauf am Zeilenbeginn jeweils ein Namenskürzel gesetzt. Gegenseitige Anrede (beispielsweise ‚Sie‘) steht im Textverlauf großgeschrieben.

Bei einer Lehrkraft handelt es sich um eine Person an einer Realschule (RS) im städtischen Kontext, bei den beiden anderen Lehrkräften um Personen an einer RS im ländlichen Raum.

Interview A | 3. Mai 2016 | 8:30 Uhr | Konferenzzimmer

1 **SMS:** Wie haben Sie den Verlauf der gesamten Studie von der Vorbereitung, der
2 Durchführung bis zur Nachbereitung als Lehrerin persönlich erlebt?

3 **UL:** Ich fand's 'ne interessante Sache. Vom Grundgedanken her, nachher über die
4 Unterrichtsskizze, über die Entwicklung des Unterrichts hin zur Umsetzung ‚Orgel erleben
5 vor Ort‘, fand' ich 'ne total interessante Sache.

6 **SMS:** Schön. – Und welche spontanen Reaktionen haben Sie unmittelbar während der Orgel-
7 Führung bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?

8 **UL:** Sehr, sehr großes Interesse! Große Ruhe. Große Bereitschaft, sich auf die Orgel-Führung
9 vor Ort einzulassen, und ein großes Interesse.

10 **SMS:** Sehr schön. – War der außerschulische Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Ihre
11 Klasse eine besondere Chance?

12 **UL:** Auf jeden Fall! Für Erlebnisse in der Schule ist es ganz wichtig, dass Schüler auch
13 außerhalb der Schule Lernorte kennenlernen. Schule vermittelt oft, ja, theoretisiertes
14 Wissen, der Lehrer weiß mehr als die Schüler. Wenn sich nachher Unterrichtsinhalte vor Ort
15 tatsächlich erfahren lassen, dann haben die Schüler einen riesengroßen Gewinn. Zudem
16 steht die Orgel im sakralen Raum, im Kirchenraum, und viele unserer Schüler erleben auch
17 den Raum Kirche und das damit verbundene Raumgefühl überhaupt nicht mehr.

18 **SMS:** Haben Sie grundsätzliche Veränderungen der Schülerleistungen im Fach Musik
19 wahrgenommen?

20 **UL:** Das könnte ich so momentan im Prinzip gar nicht beantworten. Die Unterrichtseinheit
21 war ja der Orgel-Führung vorgelagert. Es wäre vielleicht ein Einfluss zu bemerken gewesen,
22 wenn man zuerst Orgel-Führung gemacht hätte und dann Unterrichtseinheit.

23 **SMS:** Könnte der außerschulische Lernort Veränderungen der Lernleistungen hervorgerufen
24 haben?

25 **UL:** Ich bin im Prinzip überzeugt davon. Wobei das ein Faktum ist, das sich nicht beweisen
26 oder tatsächlich messen lässt. Die Leistungen nachher in der Klassenarbeit haben im Prinzip
27 der Klasse insoweit entsprochen, als dass ich mit 'ner Klasse da war, die weniger

28 leistungsbereit generell ist. Und 'ne Klasse, die deutlich mehr Leistungsbereitschaft generell
29 zeigt. Aber ich denke mal, sag' ja, diese Verknüpfung außerschulischer Lernort und
30 Unterrichtsinhalte, mit hoffentlich gespürter eigener, persönlicher Begeisterung für den
31 Unterrichtsinhalt, hoffe ich, und gehe ich letztlich als Lehrerin davon aus, dass das in den
32 Schülern etwas bewegt hat.

33 **SMS:** Sehr schön! – Sie haben jetzt im Grunde die Frage mit Ja beantwortet. Deswegen frage
34 ich jetzt trotzdem nochmal bisschen konkreter nach: Woran kann das Ihrer Einschätzung nach
35 gelegen haben?

36 **UL:** Für die Schüler erlebbar, dass es nicht nur trockener Unterrichtsstoff ist, sondern
37 tatsächlich sich vor Ort konkret wiederfindet. Das ist für mich eigentlich der entscheidende
38 Faktor, dass auch 'ne Lernbereitschaft, 'ne Leistungsbereitschaft erhöht wird.

39 **SMS:** Inwiefern spielen für Sie projektbezogen ganzheitliche Bildungsfaktoren eine
40 wesentliche Rolle, beispielsweise im Blick auf die Orgel-Führung, Exkursionen oder andere
41 Settings des außerschulischen Lernorts?

42 **UL:** Ich persönlich find's sehr wichtig und denke, das ist in unserem klassischen System Schule
43 eigentlich zu wenig verortet. Ob das jetzt 'ne Orgel-Führung ist, ob es das Erleben eines Musicals
44 ist, ob es eine Führung im Staatstheater Stuttgart ist, sagen wir mal, man backstage alles
45 kennenlernt, ob es das Museum ist, wo man historische Instrumente sieht aller Arten, das sind
46 die Momente, die Schüler grundsätzlich für Musik sehr offen werden lassen.

47 **SMS:** Ganz offen und ohne konkrete Namen zu nennen: Welche Schülerinnen und Schüler
48 genau könnten vom außerschulischen Lernort konkret profitiert haben?

49 **UL:** Sicherlich mal in erster Linie diejenigen, die sich sowieso mit Musik beschäftigen. Die
50 zum Beispiel auch selbst ein Instrument spielen. Ich geh' aber letztendlich als Lehrerin auch
51 davon aus, dass auch Schüler, die bisher keine Affinität zu Musik großartig hatten, immerhin
52 dieses Erlebnis haben: Musik macht was mit mir. Und der außerschulische Lernort macht
53 auch was mit mir.

54 **SMS:** Wurden Ihrer Meinung nach Wissensfaktoren über den außerschulischen Lernort
55 unterstützend über Motivation oder Emotion vermittelt?

56 **UL:** Emotion auf jeden Fall. Schon allein durchs Ankommen im Kirchenraum. Durch die
57 Auswahl der Stücke, die Sie vorgenommen hatten, konnte man ganz gut feststellen, dass
58 eben diese Musik im Raum in den Schülern auch Emotionen weckt. Man hat es auch an den
59 Gesichtern gesehen. Das war für mich was ganz Eindrückliches. Und insofern denke ich,
60 Emotion, Motivation ist schon was, was ja auch sehr stark verknüpft ist. Bin ich emotional
61 angesprochen, hab' ich auch mehr intrinsische Motivation, mich mit einem Lerngegenstand
62 auseinanderzusetzen.

63 **SMS:** Super! – Dann dröseln wir's doch noch mal auf im Blick auf den Faktor Motivation: Was
64 war konkret motivierend, beispielsweise das Setting oder dass keine schulische Lehrkraft
65 vorne steht?

66 **UL:** O, das sicherlich auch. Das sicherlich auch! – Ich meine, externe Partner können ja im
67 Idealfall das schulische Bemühen unterfüttern. Und jemand, der nachher so versiert auch
68 mit dem Instrument umgehen kann wie Sie, strahlt natürlich auch eine große Authentizität
69 aus. Was ich als Lehrerin nicht leisten könnte.

70 **SMS:** In dem Bereich zumindest. – Und wenn man auf die Emotion schaut: Welche
71 konkreten Emotionen waren spürbar? Da gibt's ja aktivierende wie Spaß, Ärger oder Angst
72 als Bindeglied zu den blockierenden Faktoren wie Langeweile, Scham oder Frust.

73 **UL:** Also es musste ja primär beim Ankommen niemand was tun. Man konnte hörenderweise
74 sich auf Raum und Klang einlassen. Und insofern denke ich, war das auf jeden Fall positive
75 Motivation. Nachher oben an der Orgel selber hat man zunehmend gemerkt, dass zuerst so
76 die, ja sagen wir mal, etwas mutigeren Schüler sich beteiligt haben, auch bereit waren, mal
77 da an der Orgel vielleicht 'ne Taste zu drücken oder Register zu betätigen. Dass aber die
78 Bereitschaft auch bei der leistungsschwächeren Klasse zunehmend größer wurde zu sagen,
79 ha, ich probier' auch mal was aus, eigentlich interessiert's mich ja doch.

80 **SMS:** Richten sich Ihre Vermutungen eher an starke oder schwache Schülerinnen und
81 Schüler?

82 **UL:** Wenn man das als Lehrerin immer so genau sagen könnte. Also ich denk' mal, die starken
83 Schüler profitieren immer, weil sie grundsätzlich mehr Lernleistungsbereitschaft haben, auch
84 offener sind für neue Gegenstände. Aber ich sehe große Chancen auch für schwache Schüler,

85 sich in 'nem Bereich zu erleben, in dem sie nicht die klassische Schulleistung abrufen müssen,
86 sondern sich auch vielleicht ein Stück weit ausprobieren können und es keine Rolle spielt, ob ich
87 jetzt die Antwort hundertprozentig richtig oder falsch sag'.

88 **SMS:** Antworten Sie eher im Blick auf Mädchen oder Jungen?

89 **UL:** Mir ist aufgefallen, dass die Jungen auch gut drauf angesprochen haben. Das war schon
90 was, was im eigentlichen Unterricht ich zumindest als weibliche Lehrperson zum Teil nicht so
91 erlebt'.

92 **SMS:** Und wie sehen Sie den außerschulischen Lernort als Potenzial für sprachlich schwache
93 Schüler?

94 **UL:** Find' ich schwer zu beantworten. Denn wenn ich zum außerschulischen Lernort gehe,
95 hab' ich in der Regel 'ne Führung. Und die Führung vermittelt Inhalte. Und die Frage ist halt
96 immer, inwieweit gelingt es nachher Schülern, diese sprachlichen Inhalte selber wieder zu
97 versprachlichen? Ich bin mir da nicht sicher, inwieweit man tatsächlich nachher 'nen Effekt
98 hätte.

99 **SMS:** Okay. – Um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Überwiegen für Sie Vor- oder
100 Nachteile des Projekts?

101 **UL:** Eindeutig Vorteile! Schon allein, weil's mir als Lehrerin auch irgendwie Spaß gemacht
102 hat. Ganz eindeutig.

103 **SMS:** Und wenn ich noch mal ein bisschen konkreter auf das Ja nachfragen darf: Warum?

104 **UL:** Ich find's schön, wenn man mit außerschulischen Lernpartnern kooperiert, weil's eben
105 für einen selber und für die Schüler die Welt öffnet. Und wenn die Zusammenarbeit gut
106 funktioniert und man sich auch so gegenseitig inspiriert, Unterrichtsinhalte vielleicht noch
107 ein Stück weit mit zu entwickeln miteinander, dann denk' ich mal, hab' ich als Lehrerin
108 großen Gewinn davon, und ich bin überzeugt, dass dieser persönliche Gewinn oder diese
109 persönliche Freude am Unterrichtsgegenstand sich auch auf die Schüler auswirkt.

110 **SMS:** Wie denken Sie über Folgendes als Lehrkraft und damit als Expertin: Was sind konkrete
111 Gelingensbedingungen für Lernwirksamkeit im Rahmen des außerschulischen Lernorts?

112 **UL:** Was Neues erleben dürfen, was nicht im eigenen Erfahrungshorizont verankert ist.
113 Vielleicht auch was ausprobieren dürfen im gewissen Schutzraum. Was machen dürfen, was
114 nicht dieser klassischen Leistungsbewertung entspricht. Sprich, ich muss Fragen
115 beantworten und krieg' dafür 'ne Note. Und natürlich schon auch 'n Stück weit die Art und
116 Weise, wie Inhalte vermittelt werden. Also sprich, sind sie adressatengerecht, sind sie
117 altersgruppengerecht, welches Vorwissen haben die Kinder, geht die Person am
118 außerschulischen Lernort darauf ein? Das ist schon auch ein Faktor, der für mich auch
119 wichtig wird oder wichtig ist.

120 **SMS:** Und welche Rolle spielt dabei der jeweilige Kooperationspartner?

121 **UL:** Für mich schon 'ne sehr bedeutende. Und zwar auf die Weise, wie ich's grade gesagt
122 hatte, dass es adressatengerecht ist und man nicht über die Köpfe von unseren
123 Jugendlichen drüber spricht. Und auch 'n Stück weit für die Lehrperson, die den
124 außerschulischen Lernort aufsucht, die Kenntnis darüber, was erwartet uns. Also auch
125 die Vorbereitung ist letztendlich ein Stück weit wichtig, dass nachher außerschulisches
126 Lernen gut gelingt.

127 **SMS:** Und welche weiteren musikalischen außerschulischen Lernorte fallen Ihnen noch ein
128 beziehungsweise wären Ihnen sonst wichtig?

129 **UL:** Also ich sag' ja jetzt bei uns hier dieses musikhistorische Museum, was Kindern großen
130 Spaß macht, einfach mal zu gucken, was für Instrumente sind vor Ort. Musical-Erlebnisse.
131 Was ich mir mehr wünschen würde in unserem Bereich hier vor allem, wären so
132 Kinderkonzerte, also Workshops für Kinder, wo man tatsächlich auch mit Schulklassen hin
133 kann. Um Kinderkonzerte zu erleben, wäre natürlich der Stuttgarter Bereich viel besser
134 geeignet als wir hier oben. Und, sag' ja, Junge Oper, Staatstheater Stuttgart, Führungen,
135 auch Probenbesuche, solche Sachen. Und wir sind hier in der Provinz mit diesen
136 Möglichkeiten doch eher eingeschränkt im Vergleich zur Großstadt. Leider.

137 **SMS:** Gab es Reaktionen außerhalb des Lehrer-Schüler-Settings, möglicherweise im Rahmen
138 eines Elternabends oder Sprechtags unter der Elternschaft oder gar im Lehrerkollegium?

139 **UL:** Also im Lehrerkollegium war's weniger der Fall, da ich die einzige war, die an diesem
140 Projekt teilgenommen hat. Insofern war ich da eher selbstständig arbeitend. Von den Eltern

141 her weiß ich, dass diese Aktion und auch sonstige außerschulischen Aktionen sehr positiv
142 aufgenommen werden.

143 **SMS:** Schön! – Und was ist Ihnen persönlich noch wichtig, am Ende unseres Gesprächs zu
144 ergänzen zu dem Projekt und wie es Ihnen damit gegangen ist?

145 **UL:** Für mich ist beim Instrument Orgel besonders wichtig, dass man's erlebbar macht als
146 außerschulischen Lernort. Alle anderen Instrumente sind viel eher im Begegnungs- und
147 Erfahrungshorizont der Schüler möglich. Orgel ist ja hier und dort ein Instrument, das bei
148 vielen Menschen als sehr exotisch angesehen wird. Wer spielt schon Orgel, wer kennt
149 jemanden? Vielleicht mal aus dem Kommunion- oder Konfirmandenunterricht. Insofern
150 denke ich, ist es wichtig, dass diese Sparte Kirchenmusik und vor allem das Instrument Orgel,
151 dass das ins Bewusstsein von den Schülern wieder reintransportiert wird.

152 **SMS:** Ja, vielen Dank für das Gespräch.

153 **UL:** Gerne.

Interview B | 3. Mai 2016 | 9:30 Uhr | Konferenzzimmer

1 **SMS:** Wie haben Sie den Verlauf der gesamten Studie von der Vorbereitung, der
2 Durchführung bis zur Nachbereitung als Lehrer persönlich erlebt?

3 **MU:** Es war von Anfang an eine spannende Geschichte. Und zwar einfach auch deshalb, weil wir
4 uns ja drauf einigen mussten, dass wir genau die gleichen Stunden nachher haben. Und die
5 Abstimmungsphase lief eigentlich ganz gut bei uns. Und innerhalb dieser Phase wuchs natürlich
6 auch die Spannung, bis dann der Tag da war, wo wir dann zu Ihnen gekommen sind. Und man
7 hat das ja im Unterricht gewissermaßen vorbereitet, wir hatten ja da auch einen Vorlauf, wir
8 haben das vorbereitet. Wir haben auch bemerkt, wie bei den Schülern so etwas wie Spannung
9 oder sagen wir mal eine Vorfreude aufkommt. Dass man da jetzt runterfahren kann und in eine
10 Kirche geht, wo man noch nie war und so. Und das war, denk' ich, bei beiden Klassen deutlich zu
11 spüren. Und das ist etwas, was mich auch eigentlich gefreut hat.

12 **SMS:** Schön. – Welche spontanen Reaktionen haben Sie unmittelbar während der Orgel-
13 Führung bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?

14 **MU:** Es war so, dass ich überrascht war, dass einige Schüler, die sich sonst im Unterricht
15 nicht so, im Musikunterricht nicht so besonders hervorgetan haben, dass sie sehr mutig
16 waren. Es lag vielleicht auch an Ihnen, dass Sie da einfach, ja freundlich, auffordernd waren
17 und dass die Schüler sich getraut haben. Also zum Beispiel auf die Orgelbank vor zu gehen,
18 zum Beispiel auch Fragen zu stellen. Ich denke, das war 'ne ziemlich spontane Geschichte,
19 wie Sie das gemacht haben, die Kinder, ja.

20 **SMS:** Prima. – War der außerschulische Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Ihre Klasse
21 eine besondere Chance?

22 **MU:** Das ist jetzt für mich schwer zu beantworten. Es war bestimmt die Spannung da, dass
23 man jetzt irgendwo anders ist. Das ist klar. Und viele haben so eine Orgel, auch so groß, noch
24 nie nah gesehen. Ich hab' das schon ein bisschen erlebt, als wir unten in dem Kirchenraum
25 saßen. Als Sie das erste Stück gespielt haben, da hat man dann emporgeschaut und da war
26 die Orgel doch ziemlich weit weg. Und das war ein Erlebnis bei den Schülern, als sie dann
27 oben waren und ich gesehen hab', wie manche dastehen und dann den Hals so hochrecken,
28 wie weit geht's denn da noch hoch. Das war eine eindrucksvolle Geschichte.

29 **SMS:** Haben Sie grundsätzliche Veränderungen der Schülerleistungen im Fach Musik
30 wahrgenommen?

31 **MU:** Bei einigen Schülern schon. Und zwar, also ich kann mich erinnern an einen Schüler, der
32 auch auf der Orgelbank saß und viel gefragt hat. Den hat's richtig gepackt. Das hat man
33 gemerkt. Und der hat dann auch nachher relativ gute, also eine bessere Arbeit abgeliefert,
34 wie er normal davor hatte. Und ich kenne den vom Deutschunterricht her auch als einen
35 Schüler, der, sagen wir mal, sich spontan manchmal begeistern lässt. Manchmal aber auch
36 spontan gar nicht. Aber in dem Fall, wo er's tut, profitiert er selber davon. Und sagen wir
37 mal, von daher fand ich's schön für ihn, dass sich das dann auch in seiner Note bemerkbar
38 gemacht hat.

39 **SMS:** Toll. – Könnte der außerschulische Lernort Veränderungen der Lernleistungen
40 hervorgerufen haben?

41 **MU:** Vielleicht dadurch, dass der außerschulische Lernort, sagen wir mal, eine andere Art der
42 Konzentration hervorruft, als wenn man jetzt die Orgel auch medial insoweit behandelt, in
43 dem Musikzimmer, wo man so immer normalerweise ist. Ich denke eben, dass da der
44 Raumwechsel und natürlich auch dass man das Instrument jetzt in natura sieht, dass das
45 schon etwas bewirkt.

46 **SMS:** Das heißt ein klares Ja?

47 **MU:** Ja!

48 **SMS:** Und wenn ich frage, woran das Ihrer Einschätzung nach gelegen haben kann, haben Sie
49 das ja schon beantwortet. Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?

50 **MU:** Ja, es ist natürlich auch die Vorfreude der Schüler, dass sie jetzt einfach – für die ist das
51 etwas Besonderes. Grad auch von unserem Ort aus. Wir sind da ja so schlecht angebunden
52 und kommen da kaum raus. Und von daher ist das auch eine zusätzliche Motivation, wenn
53 man jetzt einfach mal fortgeht miteinander.

54 **SMS:** Inwiefern spielen für Sie projektbezogen ganzheitliche Bildungsfaktoren eine
55 wesentliche Rolle, beispielsweise im Blick auf die Orgel-Führung, Exkursionen oder andere
56 Settings des außerschulischen Lernorts?

57 **MU:** Für viele Schüler ist das eine große Chance, und ich halte es auch für ganz arg wichtig,
58 weil wir, oder sagen wir mal: Ich erlebe das ja in der Schule laufend, dass wir
59 Unterrichtsmaterialien bekommen, dass wir auch, sagen wir mal, medial g'rad' einfach
60 ziemlich aufrüsten. Und trotzdem empfinde ich das als ziemlichen Unterschied, ob ich jetzt
61 irgendwo bin, wo ich etwas sehe und erlebe in der Umgebung, wo das hingehört. Also eine
62 Orgel gehört halt in die Kirche. Und es ist etwas anderes, wenn ich denen ein Orgel-Video
63 zeige und das läuft halt an meiner Leinwand im Musiksaal. Von daher ist das eigentlich
64 immer etwas, was Schüler weiterbringt. Und sie erleben ja auch, und das finde ich auch
65 wichtig, umgekehrt, dass es ihrem Lehrer wichtig ist, dass sie das sehen und dass sie das
66 auch in natura sehen. Und das finde ich, ist etwas, was man bei vielen Schülern bemerkt.
67 Und das ist übrigens ja auch etwas, was wir uns wünschen, wenn wir zum Beispiel
68 Unterrichtsbesuche machen, oder in Lehrproben ist das immer ein wichtiger Faktor. Wie
69 gelingt es einem Lehrer, einem Schüler zu vermitteln, dass einem selber das wichtig ist und
70 er es auch für wichtig hält, dass sie das wissen. Und dabei spielt der Lernort eine große Rolle,
71 weil man das dabei ganz deutlich zeigen und unterstützen kann.

72 **SMS:** Ja, ganz offen und ohne konkrete Namen zu nennen: Welche Schülerinnen und Schüler
73 genau könnten vom außerschulischen Lernort konkret profitiert haben?

74 **MU:** Das ist g'rad' der D., das war der eine, von dem ich vorher gesprochen habe. Es war in
75 der Klasse dabei eine J., die sonst immer sehr sehr zurückhaltend war. Die aber da auch
76 gefragt hat und die da aus sich rausging. In der andern Klasse, da wär's, könnt ich sagen, der
77 L. und die N. auf jeden Fall.

78 **SMS:** Was war bei L. und N. anders? Wovon haben die beiden konkret profitiert?

79 **MU:** Der L. ist einer, der Klavier spielt. Und für sein Klavier hatte er eine GFS⁴⁴ in
80 Vorbereitung. Und war da jetzt irgendwo vorher oder von vornherein einfach sensibilisiert.
81 Das hat ihn einfach jetzt ganz arg interessiert, wie ist das mit der Orgel, und jetzt gibt's da
82 Register und so weiter. Also der hatte da seine Klavier-Folie im Hinterkopf und hat das
83 verglichen. Und das war für ihn eine ganz, ganz eindrucksvolle Erfahrung. Das hat man auch
84 gemerkt an seinen Fragen und nachher natürlich auch im Unterricht.

⁴⁴ GFS = Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen

85 **SMS:** Und bei der Schülerin?

86 **MU:** Und bei der N. Das war eine Schülerin, die neu und frisch in die Klasse kam, die kam
87 vom Gymnasium zu uns, und wir hatten das ja am Anfang vom Schuljahr. Und für die war das
88 eine gute Erfahrung, dass sie jetzt mal mit der Klasse irgendwo etwas erlebt hat. Dass sie mit
89 der Klasse rauskam. Dass sie ein bisschen gemerkt hat, wie das bei denen so funktioniert.
90 Und auch die hat sich mit Fragen gut eingebracht.

91 **SMS:** Prima. – Wurden Ihrer Meinung nach Wissensfaktoren über den außerschulischen
92 Lernort unterstützend über Motivation oder Emotion vermittelt?

93 **MU:** Bestimmt. Denn es war ja so, dass wir jetzt auch in der Arbeit, die nachher geschrieben
94 wurde, wenn's jetzt zum Beispiel um Register geht oder so, war's ja klar, die Schüler haben
95 ein Register auch betätigt. Auch das ist etwas, was man im Medium oder übers Medium
96 einfach so nicht machen kann. Und von daher waren diese, also das war spürbar, dass genau
97 diese Fragen auch so, wo's um die Pfeifen ging und so, dass die relativ gut, oder nicht relativ
98 gut, sondern besser beantwortet wurden als andere.

99 **SMS:** Wenn wir's nochmal aufdröseln und erst mal den Faktor Motivation anschauen: Was
100 war konkret motivierend, beispielsweise das Setting oder dass keine schulische Lehrkraft
101 vorne steht?

102 **MU:** Das mit der Lehrkraft mag schon sein, weil sie natürlich auf Sie als jetzt derjenige, der
103 das Instrument beherrscht und der das auch in die Hand nimmt, ist natürlich, sagen wir mal,
104 vom Konzentrationsfaktor schon ein Unterschied zu erkennen. Man ist da neugierig: Und wie
105 macht er das? Sie sind ja sehr sehr offen mit den Kindern umgegangen. Und ich denke, dass
106 das auch ein Grund war, wieso sie sich so viel getraut haben. – Andere Frage noch, die habe
107 ich jetzt nicht verstanden beziehungsweise weiß sie nicht mehr?

108 **SMS:** Das waren einfach Beispiele: das Setting, also der Ortswechsel quasi. Das wäre noch
109 die andere Sache oder wenn Ihnen sonst noch etwas einfällt, wäre das auch spannend zu
110 wissen. Ansonsten ist es so auch okay.

111 **MU:** Ja, okay.

112 **SMS:** Dann wäre da noch der andere Faktor Emotion: Welche konkreten Emotionen waren
113 spürbar? Aktivierende wie Spaß, Ärger oder Angst, auch als Bindeglied zu blockierenden
114 Faktoren wie Langeweile, Scham oder Frust?

115 **MU:** Also Langeweile war bestimmt nicht im Spiel. Es war ja immer oder zu großen Teilen ein
116 Schüler oder sogar mehrere mit irgendwas beschäftigt. Das ist natürlich ein wichtiger Faktor
117 auch für die Konzentration und für die Spannung. Weil die ander'n Schüler, die wollen ja
118 sehen: Wie macht der das jetzt? Kann der das? Was löst der jetzt aus? Und, ja, das ist schon
119 wichtig.

120 **SMS:** Richten sich Ihre Vermutungen eher an starke oder an schwache Schülerinnen und
121 Schüler?

122 **MU:** Also ich hatte den Eindruck, dass auch Schüler, die sich sonst eigentlich eher
123 zurückhalten, auch im Unterricht, dass die da unheimlich aus sich raus sind. Ich weiß jetzt
124 nicht, war das jetzt einfach, weil man aus der Schule raus war, oder auf jeden Fall sie hat sich
125 getraut. Und das tun diejenigen sonst nicht, die reden sonst kaum was. Also muss ja
126 irgendein Eindruck auf sie gewirkt haben, der das gelöst hat.

127 **SMS:** Ja, okay. – Antworten Sie eher im Blick auf Mädchen oder Jungen?

128 **MU:** Auf beide. Denn oftmals erleben wir, dass die Mädchen die Aktiveren sind. Bei der
129 Orgel-Führung waren's eher die Jungen. Das war also ganz für mich überraschend.

130 **SMS:** Können Sie sich vorstellen, woran das liegen könnte?

131 **MU:** Ich weiß nicht, ob sie das... Also beim D. zum Beispiel, bei dem, der da so ziemlich stark
132 angesprungen ist, da war's einfach, sagen wir mal, spontan das Interesse. Weil er das jetzt
133 wissen wollte. Wie das geht oder was jetzt da sich verändert, wenn er da an den Registern
134 zieht oder so. Was vielleicht so seine Zurückhaltung ein bisschen, oder dazu beigetragen hat,
135 dass er die überwindet. Denn ab dem Moment, als er draußen war, da war der ja kaum mehr
136 wegzukriegen. Also Sie haben ja dann andere, den anderen Schülern auch die Möglichkeit
137 gegeben. Von daher war das bei ihm schon ganz signifikant.

138 **SMS:** Könnte das auch mit dem Interesse an den technischen Hintergründen des Instruments
139 zu tun haben?

140 **MU:** Unter Umständen vielleicht schon, weil das, sagen wir mal, Schüler erleben ja, dass man
141 vielleicht was auf dem Klavier macht oder irgendwie so, aber das ist halt bei der Orgel
142 anders. Weil's, weil alles, ja es gibt ja viel vielmehr zu seh'n und dann ist es schon so, dass
143 die Buben natürlich auch wissen wollen, was hat das jetzt für eine Bedeutung. Was
144 geschieht, wenn man jetzt da einen Knopf drückt oder wo zieht oder ja, wo kommt der Ton
145 her oder wie auch immer.

146 **SMS:** Wie sehen Sie den außerschulischen Lernort als Potenzial für sprachlich schwache
147 Schüler?

148 **MU:** Das ist für mich jetzt schwer zu beantworten. Also unsere Schüler, das haben Sie ja
149 gemerkt, bei uns spricht man Schwäbisch und was Anderes gibt's da nicht. Und auch wenn
150 die irgendwo anders hingehen, ist das für sie kein Hinderungsgrund, dass man etwas nicht
151 sagt, sondern die sagen's halt so. Es sein denn, sie sind in einer Umgebung, wo dann Fremde
152 dabei sind, die sie jetzt auslachen würden oder so. Also zum Beispiel wenn das jetzt andere
153 Schüler wären, die sich da anders ausdrücken.

154 **SMS:** Also aus dem städtischen Kontext beispielsweise, die eher Hochsprache sprechen?

155 **MU:** Ja, genau. Da wären sie dann eingeschüchtert. Aber so lange sie unter sich sind, ist das
156 kein Problem.

157 **SMS:** Um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Überwiegen für Sie Vor- oder
158 Nachteile dieses Projekts?

159 **MU:** Eindeutig die Vorteile. Denn ich denke, diese Einheit, die wir jetzt, ich sag' jetzt mal
160 diese fachliche Einheit, die wir gemacht haben, das war eine gute und eine runde Sache. Und
161 es ist vor allem etwas, was den Schülern in Erinnerung bleibt. Das ist auch, denke ich, eine
162 ganz wichtige Geschichte. Die Erfahrungen, die sie jetzt da gemacht haben, die nimmt ihnen
163 keiner mehr. Sondern die nehmen sie mit.

164 **SMS:** Wie denken Sie über Folgendes als Lehrkraft und damit als Experte: Was sind konkrete
165 Gelingensbedingungen für Lernwirksamkeit im Rahmen des außerschulischen Lernorts?

166 **MU:** Gelingensbedingungen war die Frage? Eine Gelingensbedingung war bestimmt, dass die
167 Einheit oder überhaupt der Besuch an der Orgel so sorgfältig vorbereitet war. Ich denke, das

168 ist ganz arg wichtig. Man kann da jetzt nicht nur kommen und sagen: Morgen gehen wir
169 dahin und jetzt schauen wir mal, was es dort gibt. Das heißt, dass die Sache in eine
170 Unterrichtseinheit eingebettet war. Dass ein bestimmtes Vorwissen da war. Denn das nützt
171 ja auch viel, wenn man ein gewisses Vorwissen oder einen Überblick oder etwas in der Art
172 hat, dann bildet sich beim Schüler natürlich auch eine Erwartungshaltung, und die ist dann
173 wichtig für das. Und wenn man spontan einfach so irgendwo hingehet und man hat gar keine
174 Erwartungshaltung, dann kann man auch nicht davon ausgehen, dass jetzt da soviel hängen
175 bleibt, wie das jetzt hier der Fall war. Auch so praktisch, die Vorbereitung als eine
176 emotionale Hinführung fand ich schon wichtig, ja, ja.

177 **SMS:** Okay. – Welche Rolle spielt dabei der jeweilige Kooperationspartner aus Ihrer Sicht?

178 **MU:** Es ist gut, dass man diese Vorbereitung miteinander macht. Also, es war ja so, wir
179 haben das ja miteinander besprochen und von daher wusste ich, was Sie, oder dass das, was
180 wir jetzt tun, dass wir das beide für sinnvoll erachten, und wir haben ja im Voraus auch
181 überlegt, wo das hinführen soll. Und deshalb haben wir das Setting ja auch so eingerichtet.
182 Und das fand ich schon ganz arg wichtig. Also Beispiel: Wir haben ja vorgeschlagen, dass die
183 Schüler da zuerst, wenn sie mal in die Kirche kommen und so, dass man sie zu erst mal hören
184 lässt und dass man sie dazu in den Chorraum der Kirche setzt, ja. Und da habe ich mit einer
185 beteiligten Kollegin schon im Voraus darüber gesprochen, das wäre zum Erleben der Kirche
186 auch wichtig. Und wo Sie dann gesagt haben, genau, das machen wir so, fühlt man sich
187 irgendwo bestätigt und man weiß, dass man in dieser Frage einfach ähnlich tickt. Und es ist
188 auch wichtig für den Fall, dass jetzt, es könnte ja sein, dass vielleicht eine Führung gar nicht
189 so unbedingt so verläuft, wie man sich das im Voraus ausdenkt. Man kann sich viel
190 ausdenken und es können Faktoren sein, wo irgendwie etwas aus dem Ruder läuft. Aber
191 auch da hätte man den Sicherheitsgurt jeder Zeit, dass man weiß, aha, da wollen wir hin und
192 das schaffen wir miteinander. Wenn wir die gleichen Vorstellungen haben.

193 **SMS:** Welche weiteren musikalischen außerschulischen Lernorte fallen Ihnen noch ein
194 beziehungsweise wären Ihnen sonst noch wichtig?

195 **MU:** Ich meine, mir wäre immer wichtig natürlich, dass Schüler auch, sagen wir mal,
196 Konzerte oder so etwas besuchen. Das ist eine ziemlich schwierige Angelegenheit bei uns.
197 Ich weiß, wir haben ja Schüler an der Schule, die bei Konzerten zum Teil mitspielen, eben

198 über die Blasmusik. Das gibt's ja immer wieder. Aber dass sie sehr sehr schwer dazu zu
199 bringen sind, dass man miteinander irgendwo miteinander hinfährt. Das mag auch damit zu
200 tun haben, dass wir so ein bisschen auf einer Insellage liegen und dass man einfach schlecht
201 runter und vor allem nach einer Veranstaltung wieder hoch kommt. Aber es ist einfach auch
202 so, dass sich Jugendliche, ja, denen langt ihre CD, die sie so haben. Und dann ihre Musik.
203 Orgel ist ja nicht ihre Musik. Aber in dem Moment, wie sie das erleben über das Instrument,
204 und sie wissen, wie das zustande kommt, ist das eine ganz andere Sache.

205 **SMS:** Gab es Reaktionen außerhalb des Lehrer-Schüler-Settings, möglicherweise im Rahmen
206 eines Elternabends oder Sprechtags unter der Elternschaft oder gar im Lehrerkollegium?

207 **MU:** Wenig. Die wussten wohl, dass wir dort sind. Aber ich wüsste jetzt nicht, wo wir das
208 sonst noch gegenüber den Eltern thematisiert haben. Ich meine, was wir natürlich gemacht
209 haben im Vorfeld, wir müssen die Eltern ja immer informieren, wenn wir so irgendwo
210 hingehen wollen. Und sie mussten ja auch die Dinge unterschreiben für diese Studie mit den
211 Fragebögen und so. Ich meine, da war ein Begleitschreiben, wo wir sie informiert haben. Das
212 ist richtig. Aber jetzt im Nachhinein, dass wir das jetzt noch einmal mit Eltern aufgegriffen
213 hätten, das war nicht der Fall.

214 **SMS:** Und von den Eltern aus selber kam jetzt nichts, keine Reaktion?

215 **MU:** Gar nichts, ne, ne. Aber das sind wir gewöhnt.

216 **SMS:** Okay. – Dann sind wir quasi am Ende. Interessant wäre noch, was ist Ihnen persönlich
217 noch wichtig zu ergänzen im Gesamtblick jetzt auf das komplette Projekt?

218 **MU:** Was mir wichtig ist, oder ja, was ich positiv anmerken kann, das ist einfach das, dass wir
219 ja, nachdem wir diese erste Führung gemacht haben, gleich die zweite gefolgt ist. Und für
220 mich war das eine große Bestätigung, dass ich bei der zweiten Gruppe im Grunde
221 genommen ähnlich positive Erfahrungen gemacht habe wie bei der ersten. Das heißt also,
222 Sie müssen damit rechnen, dass wir wieder anklopfen.

223 **SMS:** Gut, dann bedanke ich mich für das Gespräch.

Interview C | 3. Mai 2016 | 10:30 Uhr | Konferenzzimmer

SMS: Wie haben Sie den Verlauf der gesamten Studie von der Vorbereitung, der Durchführung bis zur Nachbereitung als Lehrer persönlich erlebt?

JN: Also ich fand's 'ne sehr runde Sache. Sie sind ja rechtzeitig auf uns zugekommen, haben Ihr Projekt vorgestellt. Das alles hatte eine gewisse Vorlaufzeit, wir konnten die Schüler drauf vorbereiten. Und auch nachher, das ganze Projekt von der Zeitplanung her, von den Abläufen her, war das sehr reibungslos. Auch von der – ich weiß jetzt nicht, ob das zu sehr ins Detail geht – aber von der Ansprache an die Schüler fand ich das sehr gut, wie Sie auf die Schüler zugegangen sind. Von der Wortwahl, also vom Verständnis der Schüler, ist da einfach auch was hängen geblieben, ja. Und auch sonst. Ja, die Materialien, die haben wir ja dann selbstständig erstellt, aber das hat sich dann sehr gut ergänzt. Insofern war's 'ne runde Sache, würd' ich sagen.

SMS: Schön. – Welche spontanen Reaktionen haben Sie unmittelbar während der OF bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?

JN: Ganz unterschiedliche. Erst mal so eine Art, ja, aber das ist ja meistens so bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, so 'ne Beklommenheit, auf was lass' ich mich denn jetzt ein. Und dann aber bei vielen 'ne ganz offene Haltung. Das ging dann vom Schüler, der selber Kirchgänger ist, der sich mit Orgel schon ein bisschen auskennt und dann auch noch sagt: „Ja, spielen Sie doch mal ‚Großer Gott wir loben dich‘“ zum Beispiel. Bis, sagen wir mal, desinteressierten Schüler, der sagt: „Ja gut, jetzt guck' ich mir das halt mal an und mal schauen.“ Aber ich denke, dass jeder was mitgenommen hat von der Sache. Ja.

SMS: War der außerschulische Lernort an der Orgel im Kirchenraum für Ihre Klasse eine besondere Chance?

JN: Denk' ich auf jeden Fall. Weil viele von denen, die jetzt nicht in der Kirche sind, haben das Instrument sicher noch nie live kennengelernt. Und insofern ist das auf jeden Fall 'ne große Chance gewesen, dieses Instrument näher vor Ort mal kennenzulernen.

SMS: Haben Sie grundsätzliche Veränderungen der Schülerleistungen im Fach Musik wahrgenommen?

JN: Fachintern auf jeden Fall. Das Thema Orgel hat einfach durch dieses Praktische eine ganz andere Abrundung erfahren. Das hat man gemerkt, und die Schüler sind nachher auf mich zugekommen und meinten: „Herr N., ich musste gar nicht mehr so viel lernen!“ Ja. Und das hat das bestätigt.

SMS: Könnte der außerschulische Lernort auch Veränderungen der Lernleistungen hervorgerufen haben?

JN: Auf jeden Fall. Motivation war sicher höher. Sich dann auch auf eine Klassenarbeit einzulassen, vorzubereiten. Mehr, als wenn man das Thema wirklich nur trocken im Unterricht behandelt hätte. Ja, da wäre sicher weniger hängen geblieben, und ich denke, das war auf jeden Fall so.

SMS: Also klares Ja.

JN: Ja.

SMS: Und woran kann das Ihrer Einschätzung nach gelegen haben?

JN: Ja, einfach an den praktischeren Sinneseindrücken. Ich bin vor Ort, ich sehe das Instrument, ich werde nach vorn’ geholt, ich kann mal die Tasten berühren, ich seh’ ganz vieles, ich nehm’ das mit ganz anderen Sinneseindrücken wahr.

SMS: Inwiefern spielen für Sie projektbezogen ganzheitliche Bildungsfaktoren eine wesentliche Rolle, also beispielsweise im Blick auf die Orgel-Führung, Exkursionen oder andere Settings des außerschulischen Lernorts?

JN: Da ist es, ich denke da rede ich jetzt auch für meine Kollegen, manchmal sehr schwierig, das alles noch im Unterricht einzubauen. Das benötigt immer auch eine gewisse Vorbereitungszeit. Und manchmal, g’rad’ in Geschichte, ich bin auch Geschichtslehrer, sollte man eigentlich mehr solche Lernorte aufsuchen. Drum war ich jetzt auch sehr froh, dass Sie auf uns zugekommen sind als Angebot. Weil selber im Unterrichtsalltag ist es manchmal einfach so, dass das untergeht. Man hat da nicht die Zeit, man muss organisatorisch viel klären. Und das war jetzt sehr praktisch, hier natürlich über die Nähe zu Ihnen, die Busverbindung, das hat alles gepasst. Manchmal ist es einfach schwierig, das in den Unterrichtsalltag so einzubauen. Insofern war es eine große Chance, ja.

SMS: Ganz besonders vielleicht auch wenn man eher, sagen wir mal, eine Schule ist im ländlicheren Raum.

JN: Genau.

SMS: Das birgt ja dann auch schon so infrastrukturelle Probleme und Logistik, die man einfach klären muss.

JN: Genau.

SMS: Ganz offen und ohne konkrete Namen zu nennen: Welche Schülerinnen und Schüler genau könnten vom außerschulischen Lernort konkret profitiert haben?

JN: Also ich denk' die Musiker selber, die eine gewisse Vorbildung haben, die haben sicher noch mal mehr mitgenommen als jetzt die Nicht-Musiker. Wir haben ja in unserem Einzugsbereich viele Musiker, die ein Instrument spielen, die sich schon ein bisschen mit Musiklehre auskennen, Prüfungen ablegen im Bereich Musiktheorie. Also die haben sicher sehr viel profitiert. Also sagen wir die, die eine gewisse Vorbildung mitbringen. Bei den andern bin ich mir jetzt nicht immer so sicher. Wieder das Beispiel: Manche haben so ein bisschen Desinteresse gezeigt, aber auch die haben natürlich mehr mitgekriegt, als wenn ich jetzt im Unterricht eine Folie aufgelegt hätte oder das nur theoretisch durchgesprochen hätte.

SMS: Wurden Ihrer Meinung nach Wissensfaktoren über den außerschulischen Lernort unterstützend über Motivation oder Emotion vermittelt?

JN: Musik ist ja immer Emotion, denk' ich mal. Also auf jeden Fall. Auch der Einstieg von Ihnen, der gewählte. Unten dieses im Kirchenraum Platznehmen und dann erst mal Staunen: Was höre ich denn? Und dann dieser Aufbau der Improvisation, die dann alle Möglichkeiten der Orgel widergespiegelt hat. Das war sicher dann für viele Schüler ein großes Erlebnis. Das hat man dann wiederum daran gemerkt, wie sich Köpfe gedreht haben, wie Schüler zu tuscheln angefangen haben, wie sie versucht haben, das zu verarbeiten und das wahrzunehmen.

SMS: Wenn wir das jetzt noch mal konkretisieren. Also die Faktoren nochmal trennen, zunächst den Faktor Motivation betrachten: Was war konkret motivierend, beispielsweise das Setting oder dass keine schulische Lehrkraft vorne steht?

JN: Ja, das ist sicher eine Mischung aus vielem. Also ich denke, Sie als Nicht-Lehrer haben da natürlich auch eine ganz große Rolle gespielt, ja. Auf so jemanden lässt man sich ja ganz anders ein. Das haben Sie schon gemerkt, als Sie zum ersten Mal zu uns in den Unterricht gekommen sind. Wer ist das jetzt? Aha, das ist seine Leidenschaft, das sind seine Aufgaben. War auch sehr positiv, wie Sie sich gegeben haben. Jugendlich direkt zu den Schülern, da haben Sie sofort einen guten Draht hergestellt. Also die Person spielt sicher eine große Rolle. Aber auch der Aufbau vor Ort, dieses Setting, nennen Sie es. Also erst unten Platz nehmen, der erste Höreindruck. Dann durch den Kirchenraum nach oben auf die Empore, um das Instrument oben dann zu erleben, aus der Nähe. Dann die Schüler ans Instrument herzuholen. Also das war sehr, naja, beim Tanz würde man sagen: eine sehr gute Choreographie.

SMS: Okay. – Und wenn wir auf den Faktor Emotion schauen: Welche konkreten Emotionen waren spürbar? Also aktivierende wie Spaß, Ärger oder Angst, auch als Bindeglied zu blockierenden Faktoren wie Langeweile, Scham oder Frust?

JN: Hab' ich ganz unterschiedlich wahrgenommen. In einer Klasse sind ja viele Schülerinnen und Schüler. Die Spannweite am Anfang war Neugier, Offenheit bei fast allen, würd' ich jetzt mal sagen. Dann in der Einheit vor der Orgel hab' ich dann gegen später vielleicht manchmal bisschen Ermüdungserscheinungen wahrgenommen, das ist klar, es ist ein langes Unterrichtsgespräch, man hat natürlich auch viel Input bekommen von Ihrer Seite und dann haben manche ein bisschen abgekoppelt. Das haben Sie ja dann auch versucht, methodisch zu durchbrechen, indem Sie die Schüler dann nach vorne geholt haben und so dann Motivation wiederhergestellt haben.

SMS: Okay. – Also so in der Interaktion quasi die Schüler dann wieder einzubinden, dass das dann methodisch die Schüler nochmal zurückgeholt hat?

JN: Auf jeden Fall, ja. Und das haben sie dann auch im Nachhinein erzählt. „O, ich war da vorne, ich hab das Instrument berühren dürfen.“ Und das war dann schon auch eindrücklich.

SMS: Richten sich Ihre Vermutungen eher an starke oder schwache Schülerinnen und Schüler?

JN: Ja, das, was ich vorhin gesagt habe. Ich denke, ein starker Schüler nimmt immer mehr mit, in jedem Lernsetting. Das ist klar. Aber wie gesagt, Lernorte haben eben auch die Chance für die schwächeren Schüler, dass mehr hängen bleibt, dass mehr erfahren wird.

SMS: Ja, das ist spannend, wenn Sie sagen, ein starker Schüler nimmt immer mehr mit in jedem Lernsetting. Da würde ich noch mal fragen wollen: Gibt's auch Situationen, wo ein außerschulischer Lernort nicht förderlich ist? Können Sie sich in dieser Hinsicht etwas vorstellen oder haben Sie schon mal erlebt, dass das der Fall war?

JN: So konkret eigentlich nicht. Also im Grunde, wenn ich jetzt von Geschichtsexkursionen in Klasse 6 in Steinzeitmuseen über Schullandheime bis zu Klassenfahrten denke, es war immer bereichernd. Also dass es jetzt wirklich kontraproduktiv gewesen wäre, kann ich jetzt nicht sagen in meinem Umfeld.

SMS: Okay. – Antworten Sie jetzt eher im Blick auf Mädchen oder Jungen?

JN: Gemischt, würde ich sagen. Also ich hab' jetzt alle Schüler im Blick gehabt. Und die, die ich jetzt auch gedanklich durchgegangen bin, da waren sowohl Mädchen als auch Jungen dabei, ja.

SMS: Wie sehen Sie den außerschulischen Lernort als Potenzial für sprachlich schwache Schüler?

JN: Gut, wenn man das so sieht. Gut, die Schüler müssen sich ja immer artikulieren, vor 'ner Klasse, vor 'ner Gruppe, vielleicht geben sie sich in so einem Setting dann auch nochmal besonders viel Mühe. Ja, dass sie dann einfach vor noch mehr Menschen, vor der Gruppe und auch vor Ihnen als Referenten, der außerschulisch tätig ist, stehen. Ich denke schon, dass sie sich da doch ein bisschen mehr Mühe geben, ja.

SMS: Und das wirkliche Profitieren auch von der Äußerung her? Also beispielsweise andere Ausdrucksmittel als jetzt im Setting des Unterrichts im Klassenformat? Können Sie sich da etwas vorstellen?

JN: Gut, Sie haben natürlich nochmal mit ganz anderen Begrifflichkeiten gearbeitet, die über die Unterrichtsvorbereitung und deren Inhalte hinausgingen. Da war mancher Schüler vielleicht manchmal ein bisschen überfordert. Aber die haben dann teilweise ja auch nachgefragt und konnten dann ja mit den Begrifflichkeiten auch was anfangen, ja.

SMS: Okay. – Um wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Überwiegen für Sie die Vor- oder Nachteile dieses Projekts?

JN: Eindeutig die Vorteile. Und ich würde auch gern die Zusammenarbeit über dieses Projekt hinaus fortsetzen. Ich fand’ das eine sehr positive Sache.

SMS: Okay. – Wie denken Sie über folgendes als Lehrkraft und damit als Experte: Was sind konkrete Gelingensbedingungen für Lernwirksamkeit im Rahmen des außerschulischen Lernorts?

JN: Faktoren, dass es gelingt?

SMS: Ja.

JN: Also ich denke, das Wichtigste ist das Vertrauen zu dem Referenten, der da vorne steht. Der was rüberbringen will. Das habe ich ja schon sehr oft erlebt, dass, wenn diese Ebene nicht hergestellt ist, dann kann’s eigentlich nicht funktionieren, ja. Und gut, da muss ich mich vielleicht wieder ein bisschen korrigieren. Also vorhin haben wir halt davon geredet, vom Erfolg von so außerschulischen Lernorten. Also es gibt natürlich beim Schullandheim Abstufungen. Wenn ich merke, dass mein Wattführer an der Nordsee zum Beispiel Inhalte überhaupt nicht transportieren kann, dann weiß ich sofort, die Schüler schalten ab. Und dann bleibt nichts hängen. Dann muss ich als Lehrer wieder eingreifen und sie bei der Stange halten. Und das kann dann nicht motivierend sein.

SMS: Und noch ein bisschen konkreter gefragt: Welche Rolle spielt dabei der jeweilige Kooperationspartner? Ein bisschen was haben Sie schon gesagt, aber gibt’s noch mehr?

JN: Natürlich. Sie als Kooperationspartner waren immer sehr offen. Ich denke, das ist besonders bemerkenswert und wichtig. Die Offenheit uns gegenüber als Lehrenden und den Schülern gegenüber, das war hergestellt. Und ich denke, dass das eine große Rolle spielt. Ich kann’s eigentlich nur noch mal bestärken.

SMS: Okay. – Welche weiteren musikalischen außerschulischen Lernorte fallen Ihnen noch ein beziehungsweise wären Ihnen sonst wichtig?

JN: Also g'rad' im Bereich Musik jetzt?

SMS: Ja.

JN: Also, was ich gern' mache, ist, dass wir Opernführungen machen. Wir sind nach Stuttgart gefahren, haben uns die Oper angeschaut und haben dann eine Nachmittagsvorstellung bekommen. Was ich auch schon gemacht habe, sind Musical-Fahrten im Rahmen der SMV, g'rad' im Vergleich zum Thema Oper und für die ganze Schule angeboten. Dann haben wir Tanzkurse organisiert schon, auch an der Schule und g'rad' mit meinem Hobby in Verbindung, dass man mal lernt, wie früher getanzt wurde. Das war auch noch mal so ein Ansatzpunkt, den ich verfolgt hab'.

SMS: Und gab es Reaktionen außerhalb des Lehrer-Schüler-Settings, also möglicherweise im Rahmen eines Elternabends oder Sprechtags unter der Elternschaft oder gar im Lehrerkollegium?

JN: Die Eltern haben wir jetzt eigentlich nur über die Elternbriefe eingebunden. Die haben das mitbekommen über Ihre Infos und Ankündigungen, das war ja auch sehr gut dokumentiert. Wir haben jetzt nichts zurückgemeldet, direkt an die Eltern. Also in dem Bereich weniger. Die Kollegen haben natürlich nachgefragt: Was macht ihr da, was hat da stattgefunden? Das haben wir denen dann natürlich erzählt. Und die fanden das auch sehr spannend.

SMS: Gut. – Und was ist Ihnen persönlich jetzt am Ende unseres Gesprächs noch wichtig zu ergänzen, wie das so in der Gesamtdraufsicht jetzt auch für Sie insgesamt war?

JN: Da kann ich mich nur wiederholen. Ich fand' die Zusammenarbeit sehr angenehm, sehr positiv, auf einer sachlichen Ebene und dabei nah bei unseren Schülern, empathisch, zugewandt. Und ich denke, wie gesagt, ich würde das jederzeit wieder machen. Ich bleibe mit einem sehr positiven Gesamtbild zurück, möchte ich einfach sagen.

SMS: Prima, dann danke ich für das Gespräch.

JN: Gerne.